



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Eva Maria dos Santos Martins Ferreira Costa

2º Ciclo de Estudos em Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no 3ºciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário.

O ensino e aprendizagem de línguas próximas – o caso específico da estrutura  
comparativa do adjetivo

2012

Orientador: Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Departamento de Estudos Anglo – Americanos e  
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da  
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

## O ensino e a aprendizagem de línguas próximas - o caso específico da estrutura comparativa do adjetivo

Eva Maria dos Santos Martins Ferreira Costa  
Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas,  
variante de estudos portugueses e ingleses, Ramo Educacional

Relatório apresentado para a obtenção do grau de  
Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol  
no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Professora Orientadora de Estágio: Rossana Cristina Oliveira Ferreira  
Professora Supervisora: María de Pilar Nicolás Martínez  
Professor Orientador do Relatório de Mestrado: Rogélio José Ponde de León Romeo

Porto, fevereiro de 2012

**Resumo:**

Os alunos portugueses de espanhol como língua estrangeira evoluem de forma rápida na sua aprendizagem. Tal deve-se fundamentalmente à proximidade entre as duas línguas, o que proporciona elevados níveis de compreensão, logo a partir dos primeiros contactos com a língua espanhola. Esta vantagem, no entanto, pode originar um grave problema à medida que o aluno progride nos seus estudos, ou seja, produzir um acentuado grau de fossilização na interlíngua, com um elevado número de interferências por resolver. Neste trabalho pretendo demonstrar o efeito da língua materna (português) na aprendizagem de uma língua próxima (espanhol) no que diz respeito à estrutura comparativa do adjetivo.

**Palavras-chave:** Línguas próximas, Interlíngua, Interferência, Transferência, Análise Contrastiva, Análise de Erros.

**Abstract:**

Portuguese students of Spanish as a foreign language develop their learning abilities in a very short time. This is due to the similarity between both languages, providing high levels of understanding, right from the beginning of their learning process of Spanish as a foreign language. This advantage, nevertheless, may cause a huge problem as students develop their skills, that is to say, it may produce a stressed level of fossilization in their interlanguage, with a significant number of interferences to solve. In this work I tend to prove the effect of the mother tongue (Portuguese) in a similar language (Spanish) as far as the comparative structure of the adjective is concerned.

**Key words:** Similar Languages, Interlanguage, Interference, Transfer, Contrastive Analysis, Error Analysis.

Agradecimentos:

Ao orientador deste relatório, Professor Doutor Rogélio Ponce de León, pela sua disponibilidade, dedicação e sugestões.

À Abarícia e à Carina, minhas colegas de estágio, pelos momentos de grande entreaajuda que partilhamos.

À minha família, pela sua compreensão nos momentos em que não estive presente por estar a realizar este trabalho e pela confiança que depositou em mim.

Às funcionárias da Biblioteca Central da FLUP pela sua simpatia e disponibilidade em ajudar.

A todos os que de alguma forma proporcionaram a realização deste trabalho.

## **Índice**

Resumo

Agradecimentos

## **Parte I**

### **Parte I - Fundamentação teórica**

0-	Introdução	3
1-	Aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira	6
1.1-	Fatores que influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira	9
2-	A análise contrastiva e a análise de erros	12
2.1-	Análise contrastiva (AC)	12
2.2-	Análise de erros (AE)	15
3-	Interlíngua (IL)	19
3.1-	Conceito	19
3.2-	Estágios de desenvolvimento da IL	23
3.3-	Transferência e interferência da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira	24
3.4-	Fossilização e generalização	30
4-	Sugestões para promover o ensino de duas línguas próximas	32
5-	Português e espanhol: distanciamento e proximidade. O caso específico do adjetivo.	36
5.1-	O adjetivo na gramática portuguesa	37
5.2-	O adjetivo na gramática espanhola	40

## **Parte II - Aplicação prática da atividade docente**

1- Objetivos e metodologias	45
2- Contextualização	46
2.1- As escolas	45
2.2- Caracterização das turmas	47
3- Descrição e análise das atividades	48
3.1- Atividade 1: comparar hotéis	48
3.2- Atividade 2: comparar cidades	54
4- Conclusão	57
5- Bibliografia	59
6- Anexos	63

## Introdução

*"Cada ciência, cada estudo, tem o seu próprio  
e ininteligível calão, que apenas parece ter  
sido inventado para evitar as aproximações."*

Voltaire

A língua estrangeira é um instrumento necessário para alargar horizontes, ampliar o campo de atividades culturais e mentais do indivíduo. Segundo a última edição do livro *The Ethnologue: languages of the world*, o inglês surge como terceira língua mais falada no mundo, tendo-se convertido na língua internacional dos negócios, da ciência e da tecnologia, das relações internacionais e da diplomacia.

Em Portugal tem-se assistido nos últimos tempos a um crescente número de estudantes motivados para aprender o espanhol corretamente por questões laborais e/ou educativas. A língua espanhola começa a partilhar o papel principal até agora interpretado apenas pelo inglês.

No início deste ano letivo, foi apresentado um questionário aos alunos do sétimo ano da escola onde realizei a minha prática pedagógica, no qual eles teriam que mencionar a razão pela qual optaram por estudar a língua espanhola em detrimento de outras. A maior parte dos discentes afirmou que o espanhol era mais fácil do que as outras línguas estrangeiras, porque, uma vez que são portugueses, não teriam dificuldade em aprender uma língua que é tão próxima da sua, o português. A segunda resposta mais apresentada foi o facto de os alunos considerarem a língua espanhola mais útil para o seu futuro, pois mais tarde poderiam ter que ir estudar ou trabalhar para Espanha. No que diz respeito à segunda resposta dada pelos alunos, podemos afirmar que eles estão conscientes da importância desta língua e do seu lugar no mundo. Pelo contrário, a primeira resposta dada pelos alunos revela uma certa ideia preconcebida que, como veremos ao longo deste trabalho, não corresponde inteiramente à verdade.

A aprendizagem do espanhol pelos alunos portugueses, de facto, não é muito fácil, apesar das expectativas em contrário. Essa suposta facilidade, expressada principalmente pelos estudantes de níveis elementares, pode-se justificar na medida em

que os alunos apresentam uma aprendizagem afetada pela proximidade geográfica e linguística entre o português e o espanhol.

Na primeira parte deste trabalho, são apresentadas algumas teorias que se relacionam com a problemática da aquisição de uma língua estrangeira, a análise contrastiva, análise de erros e a interlíngua. Serão ainda mencionadas algumas estratégias de ensino e aprendizagem que considero benéficas para os professores que estão a lecionar espanhol a alunos portugueses.

Um dos conteúdos gramaticais que fizeram parte da minha prática letiva foi a estrutura comparativa do adjetivo, o qual causa por vezes problemas com os estudantes portugueses que aprendem a língua espanhola. Assim, no final da primeira parte deste relatório comparar-se-á de forma breve o adjetivo no caso da gramática portuguesa e espanhola.

Na parte prática, serão apresentadas algumas atividades que ministrei nas minhas aulas, bem como a análise dos resultados obtidos de sucesso ou insucesso dos trabalhos realizados pelos alunos.

Apesar de o mestrado que estou a terminar ser bilingue, Inglês e Espanhol, dedicar-me-ei neste trabalho mais à parte do espanhol, uma vez que realizei um estágio pedagógico monodisciplinar na área do espanhol. Tal deveu-se ao facto de eu já possuir uma licenciatura pré-bolonha em Línguas

e Literaturas Modernas, variante de estudos portugueses e ingleses, ramo Educacional, com a conclusão de um estágio pedagógico nas duas línguas.



PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1 - Aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira

Até aos anos sessenta, acreditava-se que a aquisição de uma língua estrangeira era o resultado de uma formação de hábitos, o que deu origem ao método Audiolingual através de repetições de vocabulário e frases. Chomsky rejeita esta ideia proclamada pelos behavioristas. O falante passa a ser encarado como um agente criador da linguagem, ao contrário do sujeito que apenas repete frases emitidas pelo professor.

Segundo este autor, os seres humanos possuem uma inclinação inata para inferir regras de uma língua a partir do *input* a que estão expostos, e por conseguinte serão capazes de criar e compreender enunciados nunca ouvidos antes. Todos os seres humanos partilham uma gramática universal, a qual serve de modelo ou ponto de partida para a sua expressão oral ou escrita na língua segunda. (Martín, 2004:263)<sup>1</sup>

Há dois conceitos relacionados com a língua segunda que muitas vezes se confundem, ou seja, a aquisição e aprendizagem. A distinção entre estes dois termos é uma questão importante a ser tratada. Stephan Krashen (1982:10) define os dois conceitos da seguinte forma:

“The first way is language *acquisition*, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. (...)

---

<sup>1</sup> A este propósito devemos esclarecer a distinção entre segunda língua e língua estrangeira. Segundo Baralo (1999:23) “Se tiende a llamar L2 la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto.” Assim, usamos o termo segunda língua quando a língua é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aprendente, por outro lado, falamos em língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula. No entanto, a mesma autora admite que “no está claro cuáles son las fronteras entre lo que llama L2 y LE”, pelo que adoto ao longo deste trabalho a sigla L2 para referir-me à língua estrangeira.

The second way to develop competence in a second language is by language *learning*. We will use the term "learning" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is "knowing about" a language, known to most people as "grammar", or "rules". Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning."

Desta forma, falar em aprendizagem pressupõe algo aprendido de uma maneira consciente através da instrução. Por outro lado, a aquisição envolve um processo que ocorre de forma inconsciente, que irá fazer parte do indivíduo. Podemos comparar a criança que aprende a sua língua materna em contexto natural ao jovem ou adulto quando aprende uma segunda língua. A aquisição ocorre de forma espontânea através de um *input* compreensível no momento da comunicação, enquanto a aprendizagem ocorre de forma consciente através do estudo da língua segunda. Assim, o vocábulo *aquisição* refere-se à língua materna e todas as outras línguas aprendem-se, geralmente, na sala de aula com um professor, recorrendo a explicações gramaticais, exercícios de conhecimento explícito da língua, simulações de situações para fomentar o diálogo na L2, etc. (Martín:2004)

Segundo Martín (2004), Krashen acredita que existe uma evidente distinção entre o processo de aprender uma língua e adquiri-la. Para este estudioso, o processo de aprender uma língua ocorre de forma consciente, programada e explícita, na qual o uso de regras gramaticais se aplica em situações formais. O conhecimento explícito que o aprendente possui sobre a L2 pode variar de acordo com o próprio indivíduo e, de acordo com Krashen, a maior parte dos aprendizes são capazes de aprender as regras mais simples. Deste modo, importa referir quais as regras consideradas simples ou complexas. O aprendente que atinge um nível elevado no seu conhecimento da língua fá-lo devido às suas capacidades, uma vez que todo o processo simples de aprendizagem parte das estruturas mais simples para as mais complexas. Por outro lado, adquirir uma língua envolve um processo inconsciente em que as regras dessa língua são adquiridas de forma implícita. Desta forma, a língua é adquirida em situações informais onde o aprendente aprende a dominar as regras gramaticais um pouco através da intuição. O aprendente pode possuir um conhecimento quase perfeito da língua alvo devido à sua

atitude em relação a ela, a aprendizagem não se converte em intuição uma vez que ocorre em situações formais de ensino. A criança na aquisição da sua língua materna não necessita de uma instrução formal para conseguir atingir um nível de nativo, vai adquirindo a língua de forma natural. Contudo, na aprendizagem da L2 é necessária uma instrução formal para alcançar alguns traços que não se captam pelo simples *input*. A aprendizagem de uma L2 pode também estar orientada para fins específicos, como desempenhar um trabalho ou simplesmente para visitar um país (Martín:2004). De acordo com o que foi dito anteriormente,

“Mientras que la mayor parte de los sistemas de enseñanza de lenguas suponen que los adultos consiguen las destrezas de L2 mejor mediante el aprendizaje, deben tenerse en cuenta algunas pruebas que sugieren que los adultos son capaces de adquirir una lengua al menos en alguna medida” (Liceras: 1992, 145).

A autora refere que alguns erros cometidos pelos adultos quando aprendem uma L2 são comuns aos falantes com diferentes línguas maternas e podem-se considerar como hipóteses incorretas, do mesmo modo que aqueles que os cometem na aquisição da primeira língua. Mais, alguns adultos que aprendem uma L2 demonstram dificuldades em alguns aspetos relacionados com a gramática muito semelhantes às que encontramos nas crianças, o que indica a existência de algo muito parecido entre o processamento da linguagem nas crianças e nos adultos.

### 1.1- Fatores que **influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira**

Segundo Santos Gargallo (2004), na aprendizagem de uma L2 interferem três factores: externos, internos e individuais.

Os **fatores externos** ao indivíduo relacionam-se com o meio, o contexto e a situação em que ocorre a aprendizagem, pois estes influenciam as oportunidades que o aprendente tem para falar e ouvir a língua alvo, e também a aptidão que irá desenvolver em relação à língua. É no fundo a quantidade e a qualidade do *input* da língua estrangeira com que o aprendente vai estar em contacto.

A autora acima mencionada refere que a aprendizagem pode ocorrer em vários contextos. Quando o aprendente está em permanente contacto com a língua alvo por ser a língua da sociedade em que vive, estamos a falar de um contexto natural. Poderá ser o caso de emigrantes que trabalham fora do seu país e que estão em contacto direto com outra língua.

Será relevante referir que neste caso estamos a falar de uma língua segunda, não materna. Quando falamos em língua estrangeira, referimo-nos à língua aprendida em contexto de sala de aula, como aliás, já foi referido anteriormente.

De acordo com Martín (2004:270), na aquisição de uma língua estrangeira é também pertinente referir a importância da situação do ensino em que ela ocorre, determinante para o sucesso da aprendizagem. É o facto de, por exemplo, se tratar do ensino regular ou profissional, o número de alunos por turma, o número de horas, o tipo de material usado nas aulas, as estratégias de aprendizagem, etc. Uma análise prévia do contexto e da situação de aprendizagem é um requisito essencial para alcançar os objetivos pretendidos.

O mesmo autor acrescenta outro aspeto importante que se relaciona com a atitude que o aprendente revela perante a segunda língua, no que diz respeito à relação que mantém com a sua comunidade de origem e a comunidade da língua alvo. Aqui está subjacente a idade com que o aprendente tem contacto com a língua. Uma pessoa mais velha que se desloca para outro país não vai esquecer tão facilmente a sua cultura como

uma criança nessa situação, uma vez que esta não revela um apego muito enraizado à sua cultura de origem.

O contacto auditivo ou visual com a língua (*input*), o facto de o aprendente compreender e ser compreendido, são fatores essenciais no processo de aprendizagem (Gass y Madden:1995, cit in Martín, 2004:271). O aprendente ao produzir um discurso na segunda língua, utiliza estratégias pessoais que lhe vão permitir ser compreendido, como a simplificação da mensagem, a seleção do vocabulário ou o ritmo mais lento na produção dos sons. Desta forma, além de facilitar a comunicação, está também a contribuir de forma positiva para a sua aprendizagem. O *input* recebido pelo aprendente não é suficiente para ele conseguir um bom nível de língua. É importante que ele seja capaz de reconhecer a diferença entre o que produz e a língua do interlocutor nativo, caso contrário pode originar uma fossilização da sua interlíngua e não evoluir.

**Fatores individuais** relacionados com a idade, a personalidade, inteligência, a rapidez com que aprende a língua estrangeira, etc. Alguns estudos comprovam que numa primeira fase da aprendizagem os jovens ou adultos avançam mais rapidamente na aprendizagem, mas a longo prazo as crianças mais pequenas conseguem alcançar um nível de língua muito superior ao dos outros grupos com mais idade (Martín, 2004: 274). Tal justifica-se devido à ideia de que com o crescimento o indivíduo vai perdendo alguma elasticidade mental, associada às funções do cérebro. Além deste fator, os adultos sentem-se mais inibidos a integrarem-se numa língua e cultura diferentes da sua, por terem uma ligação mais sólida com a sua própria língua e cultura. Importa referir que o *input* que recebe a criança é muitas vezes adaptado à sua idade, sendo menos formal e complexo. Assim, os adultos aprendem mais rápido, especialmente as regras gramaticais, mas as crianças podem alcançar níveis de língua muito aproximados de um falante nativo. Outros elementos associados à idade como a qualidade do *input* e a capacidade de socialização interagem outros fatores como a motivação, a aptidão e a personalidade de cada indivíduo. (Martín:2004)

**Fatores internos**, ou seja, a língua materna, o conhecimento do mundo, conhecimento linguístico são referidos por Martín (2004:275) como os mecanismos cognitivos que habilitam o aprendente a perceber algumas regras gramaticais básicas, pelo facto de já dominar uma língua (língua materna). Os aprendentes de uma segunda

língua são capazes de construir regras com base naquelas presentes na sua língua materna, o que os ajudará a comunicar. O seu conhecimento do mundo também os ajudará a resolver alguns problemas linguísticos, a construir relatos, a substituir palavras, enfim, a utilizar diferentes estratégias para se conseguirem fazer entender. Estamos a falar da transferência do conhecimento linguístico da língua materna para a segunda língua, tema a que se dedica um capítulo mais à frente.

## **2- Análise Contrastiva e Análise de Erros**

### **2.1- A Análise Contrastiva**

“Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture” (Lado, citado em James, 1980:14)

É baseado nesta ideia que surge, nos anos cinquenta, a análise contrastiva, ou seja, a comparação entre a LM e a L2. Lado e outros autores propõem a comparação sistemática entre as duas línguas, uma vez que ela pode levar à determinação das diferenças e semelhanças entre estas duas realidades linguísticas, e, com isso podem-se determinar as áreas de maior dificuldade e prever os problemas com que o aprendente vai encontrar ao longo do seu processo de aprendizagem de uma L2.

Segundo Baralo (1999:37) a análise contrastiva tinha como base a visão behaviorista, onde o desenvolvimento da linguagem é descrito como uma aquisição de hábitos. Acreditava-se que uma pessoa que estivesse a aprender uma segunda língua iniciaria esse processo com os hábitos associados aos da primeira língua. Seguindo esta ideia, os erros cometidos pelos aprendentes resultam dos hábitos previamente adquiridos na primeira língua.

De acordo com a mesma autora, na análise contrastiva o erro é visto como um desvio da norma da língua meta; é um elemento intolerável, pois pode gerar hábitos incorretos. Consequentemente, essa corrente linguística propõe uma aprendizagem sem erros. Esse objetivo seria alcançado através da repetição de estruturas corretas até se tornarem num hábito automático.

Acreditava-se, assim, que apenas uma análise contrastiva das duas línguas seria capaz de estabelecer uma classificação para os contrastes linguísticos existentes entre elas, além de fornecer ao linguista os dados suficientes para que este pudesse prever as áreas com que o aprendente de uma determinada L2 se iria confrontar.



A hipótese da análise contrastiva apresenta-se em duas versões: a forte e a fraca (análise de erros). A **versão forte** parte do pressuposto de que é possível prever e descrever as estruturas que poderão causar dificuldades nos aprendentes de L2, mediante uma comparação sistemática entre a língua que se quer aprender e a língua materna. Através de uma comparação entre dois sistemas linguísticos seria possível prever e localizar as áreas em que os aprendentes de uma L2 encontrariam dificuldades. (Gargallo:1993)

Na sequência da ideia anterior, no prólogo ao seu livro *Linguistics Across Cultures*, Lado escreve:

“The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.” (Lado:1976: VII)

Segundo a análise contrastiva é possível comparar um sistema de uma língua (LM) ao sistema de outra língua (L2) como forma de prever as dificuldades com que se vai deparar o aprendente da L2, bem como de construir material pedagógico adaptado que o ajude na aprendizagem dessa língua. A intenção desta teoria não seria apenas a de ajudar o aluno mas também o professor, uma vez que este se centrará nas áreas localizadas que suscitarão as maiores dificuldades nos alunos:

“The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and better provide for teaching them.” (Lado, 1976: 2)

De acordo com esta perspectiva, o professor deverá aplicar o conhecimento à situação em que se encontra e em todo o momento analisar e ter em conta as dificuldades dos alunos ao aprenderem uma nova estrutura. (Gargallo:1993:59).

Esta versão foi muito criticada, uma vez que para que a comparação fosse possível era necessário que existissem descrições detalhadas e acabadas com as diferenças e semelhanças entre as línguas. Talvez não fosse considerado um atrevimento afirmar que esta análise seria hoje menos complicada de aplicar no caso de se tratar de línguas próximas como o português e o espanhol, uma vez que já existem alguns

estudos que determinam os principais focos que poderão originar dificuldades entre os portugueses aprendentes de espanhol, bem como o contrário.

Apesar de lhe terem sido apontadas algumas carências, de facto, a versão forte da AC foi sendo valorizada por alguns autores, pelo facto de que contrastar duas línguas chamando a atenção do aluno para a consciencialização linguística é fundamental para atingir um nível elevado de conhecimentos da L2, bem como a elaboração do material didático adequado.

Segundo Liceras (1992:43) “La versión fuerte parece ser impracticable y poco realista, aunque es la que dicen utilizar los que realizan análisis contrastivos como base para su trabajo”. A mesma autora refere que:

“No debe haber ningún malentendido acerca del énfasis en los sistemas. En esta versión los sistemas son importantes porque no hay regresión a un modo pre-sistémico de la lengua, ni el método consiste en una mera clasificación de errores según un criterio cualquiera que se le ocurra al investigador. El punto de partida del contraste lo proporciona la evidencia real a partir de fenómenos como la traducción imperfecta, las dificultades de aprendizaje, los acentos extranjeros residuales, etcétera, y se hace referencia a los sistemas sólo para explicar los fenómenos de interferencia que se han observado realmente.” (Liceras:1992: 46)

Vandresen (1974) enumera as principais contribuições que a Análise Contrastiva proporcionou ao ensino de línguas estrangeiras, através da comparação: **a)** a comparação da LM com a LE pode auxiliar na planificação de cursos de línguas estrangeiras; **b)** a comparação permite fazer hipóteses sobre os pontos críticos de aprendizagem ou prever os “erros” que um aluno pode vir a cometer; **c)** a comparação também permite que na elaboração de materiais didáticos sejam consideradas as dificuldades e as facilidades que o aluno poderá ter entre a LM e a L2; **d)** essas dificuldades que o aluno poderá ter entre a LM e a L2 podem ser superadas em função da gradação das dificuldades; **e)** o professor pode identificar as causas dos problemas e desenvolver estratégias para que seu aluno as supere, desde que ele conheça os dados levantados pela comparação, e **f)** a partir da Análise Contrastiva, o professor pode avaliar livros didáticos, preparar exercícios complementares, etc.

Apesar de clarificar os objectivos didácticos, os resultados dirigem-se apenas ao professor de línguas e não à sua aplicação na aula.

“The danger of advocating this approach is that contrastivists will be tempted to concentrate on, and to proceed no farther than, the execution of theoretical CAs. The question of their pedagogical exploitation then gets shelved.” (James, 1980: 143)

James também reconhece, no entanto, o valor que a AC deixou na aprendizagem de uma língua estrangeira nomeando algumas aplicações pedagógicas deste método, as quais, Santos Gargallo, resumiu:<sup>2</sup>

- a) Prever o erro - Identificação de erros potenciais que um estudante com certa L1 produzirá no processo de aprendizagem de certa L2, assim como a sua fossilização.
- b) Diagnóstico do erro - Conhecer a causa do erro para preparar exercícios destinados à correção dos mesmos.
- c) Avaliação - Construção de testes ou provas de avaliação que demonstrem a competência do estudante e que contenham tudo o que tenha sido ensinado.
- d) Programação - Seleção do material - as estruturas a ensinar deve ser determinada pelas diferenças e correspondências entre as duas línguas.

- Gradação do material – trata-se de estabelecer uma hierarquia de dificuldades baseada na transferência positiva e negativa das estruturas.

A Análise Contrastiva está fundada no conceito de Interferência, ou seja, na tendência de o aluno para substituir traços característicos da L2 por traços da LM.

Neste sentido, a facilidade/dificuldade na aprendizagem de uma L2 relaciona-se diretamente com a quantidade de diferenças/semelhanças existentes entre a sua estrutura com a estrutura da LM. Assim, as diferenças apontadas pela Análise Contrastiva referem-se aos pontos críticos no processo de aprendizagem.

---

<sup>2</sup> A tradução deste resumo de Santos Gargallo é da minha responsabilidade.

Apesar do reconhecimento por parte de alguns autores da importância histórica que a análise contrastiva deixou no ensino das línguas, este método foi também bastante criticado. As principais críticas estavam relacionadas com o facto de a AC se limitar apenas à comparação formal das estruturas sem ter em consideração a função comunicativa ou o contexto da situação de aprendizagem; nem todos os erros cometidos pelos aprendentes se devem à interferência da LM na L2. Este método não foi muito eficaz, uma vez que não se conseguiu evitar os erros na aprendizagem nem desenvolveu a comunicação. O professor preocupava-se apenas em corrigir os alunos e não proporcionar momentos de interação entre eles.

Estas críticas levaram a uma reformulação da AC, transformando-a em Análise de Erros (versão fraca).

## **2.2- A análise de erros**

Como forma de colmatar as falhas da AC surge nos anos sessenta a Análise de Erros (AE).

Como vimos anteriormente, para a AC os erros resultavam apenas da interferência da L1, os hábitos formados pelos aprendentes durante o seu processo de aquisição da L1 eram transferidos para a L2. Com a AE a preocupação virou-se para a análise da interlíngua do aprendente, como comprova a seguinte afirmação de Corder:

“The errors made by the learner may be an important part of the *data* on which this sort of comparison is made, but what is being compared in this case is not two existing and already known and described languages, but the language of the learner at some particular point in his course, with the target language.”  
(Corder, 1973:149)

Quando usam uma L2, os aprendentes cometem certos erros de forma sistemática, e é precisamente esta regularidade que demonstra que eles estão a usar um conjunto de regras. O mesmo autor menciona que:

“These rules are not those of the target language but a ‘transitional’ form of language similar in many respects to the target language, but also similar to his mother tongue, or indeed any other language he may already command.” (Corder, 1973:149)

As investigações de Corder levaram a uma reformulação da teoria da aprendizagem e a uma revalorização do conceito do erro, o qual passa a ser visto como algo positivo, uma vez que fornece informações de como se processa a aprendizagem de uma nova língua. Enquanto a AC previa a ocorrência de erros estabelecendo diferenças entre a L1 e a L2, a AE vai estudar a natureza desses erros e confirmar ou refutar as previsões da AC.

Para Corder, nem todas as falhas dos aprendentes são consideradas erros. Até mesmo os nativos cometem lapsos, assim,

“Native speakers, then, frequently make slips or false starts or confusions of structure. I shall call these all *lapses*. They much more rarely commit breaches of the code, or errors. Both these sorts of mistake produce *unacceptable* utterances. But native speakers also produce inappropriate utterances. These are not so much lapses in performance as some sort of errors of judgment. They are failures to match the language to the situation.” (Corder: 1973:259)

O mesmo autor faz a distinção entre erros sistemáticos e não sistemáticos. Os primeiros refletem a competência de transição do aluno na L2, podendo ser devidos à interferência ou ao domínio incompleto de estruturas menos gerais da L2. Por outro lado, o segundo tipo de erros, não sistemáticos, são casuais, provocados por um esquecimento, não se repetem de forma contínua. Este último tipo de erro não é tão relevante para o processo de ensino e aprendizagem de uma L2, já que muitas vezes o próprio aprendente é capaz de se autocorrigir. Pelo contrário, os erros sistemáticos refletem a transição do aluno na L2, podendo ser devidos à interferência da LM ou à falta de conhecimento da L2.

Assim, podem ser várias as causas para o erro, o qual se pode dever à interferência, generalizações ou simplesmente esquecimento. Os erros devem também ser considerados tendo em conta a idade do aprendente, o nervosismo, a insegurança, a metodologia de ensino ou a motivação e interesse na aprendizagem.

O professor deve estar consciente da origem do erro, o motivo pelo qual o aluno demonstra certas dificuldades, e uma análise contrastiva e análise de erros podem ser muito úteis como, aliás, o próprio Corder reconhece:

“The most obvious practical use of the analysis of errors is to the teacher. Errors provide feedback; they tell the teacher something about the effectiveness of his teaching materials and his teaching techniques, and show him what parts of the syllabus he has been following have been inadequately learned or taught and need further attention.” (Corder, 1973:259)

Os erros cometidos pelos alunos podem representar uma excelente ferramenta didática para o professor, informando-o das necessidades e dificuldades dos seus alunos, bem como tomar consciência da eficácia dos seus métodos de ensino e eventuais reformulações. O erro é considerado um elemento positivo e necessário no processo de ensino e aprendizagem. O aluno ocupa o primeiro plano na sala de aula e fornece ao professor o material necessário para que este o ajude a evitar as fossilizações e incorreções. Os dados obtidos com a AE revelam uma divisão de dificuldades, havendo assim uma grande preocupação na descrição dos traços gerais dos erros linguísticos produzidos pelos alunos, ampliando as causas que antes eram restritos a interferências da LM.

O professor de língua estrangeira deve estar consciente de ambas as análises (AC e AE) para ajudar os seus alunos na aquisição da L2, para saber o motivo pelo qual os seus alunos possuem certas dificuldades e poder assim posteriormente formular e reformular as suas estratégias de ensino.

### **3- Interlândia**

#### **3.1- Conceito**

Diretamente relacionado com os estudos de aquisição de línguas estrangeiras, o termo interlândia foi criado pelo linguista americano Larry Selinker em 1972, reconhecendo o facto de que aprendentes de L2 constroem um sistema linguístico interiorizado no indivíduo e que cumpre a função de intermediário entre a sua primeira língua e a língua em estudo. Este autor define o conceito de interlândia como sendo um sistema linguístico separado sobre o qual podemos formular hipóteses no “output” de um estudante aquando da sua tentativa de produzir a norma da L2.

Corder (1973:265) refere-se à IL como “an idiosyncratic dialect, a peculiar personal code of the learner”. Este autor fundamenta sua escolha pelo termo: 1) o dialeto do aprendente possui natureza sistemática e regular, em outras palavras, possui uma linguagem e uma gramática própria e 2) algumas das estruturas do dialeto do aprendiz possuem as mesmas características de estruturas da LA e, conseqüentemente, igual interpretação. Linguisticamente, duas línguas que partilham as mesmas regras podem ser consideradas dialetos. Uma vez adquirido este dialeto, os aprendentes tentam constantemente modificá-lo à medida que vão avançando na sua aprendizagem. Segundo o autor, a característica mais saliente do dialeto do aprendente é a instabilidade, pelo menos enquanto ele continuar com a sua aprendizagem.

“El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos ‘interlengua’ (IL) a este sistema lingüístico”. (Selinker, traduzido por Liceras, 1992:83)

Selinker parte do princípio de que existe na mente do indivíduo uma estrutura latente da linguagem que possibilita a aquisição da língua materna. Existe no cérebro a formulação de uma gramática universal que a criança transforma numa estrutura concreta de uma gramática particular através de uma série de etapas de maturação. Junto a essa estrutura mental da linguagem, propõe a existência de uma estrutura psicológica latente que é ativada quando o adulto compreende ou produz orações na L2. Segundo Liceras,

“A diferencia de la estructura latente que propone Selinker en el caso de la lengua materna, esta estructura psicológica no tiene un programa genético, ni está garantizado que se realice en una lengua concreta (muchos adultos no aprenden jamás una lengua segunda) y, sin embargo, sí que parece estar garantizado que se sobreponga con otras estructuras del cerebro”. (Liceras, 1992:79)

De acordo com este autor, a análise da interlíngua deve ter lugar a partir das locuções que o aprendente produz quando tenta transmitir algum significado na L2. As identificações interlinguísticas que os aprendentes realizam constituem o enlace psicológico entre os três sistemas linguísticos: LM, L2 e IL. Concordando com esta ideia, Durão refere que:

“El modelo de Interlengua (IL) es una evolución de los modelos de la LC que lo precedieron –los modelos de AC y de AE-, con lo cual cada uno de ellos – AC, AE e IL – es una etapa que visa a la comprensión de la “lengua d los aprendices” identificada a lo largo del proceso de estudio del idioma objeto” (Durão, 2004:60)

A interlíngua será, então, uma língua usada pelo estudante, a qual não é a sua língua nem a língua que está a aprender, mas sim, nas palavras de Gargallo (1993: 126), algo intermédio, um código linguístico que o estudante utiliza para comunicar.

Segundo Ellis (2003), a gramática do aprendente é transaccional. Os aprendentes modificam a sua gramática de tempos em tempos, acrescentando ou apagando regras, reestruturando todo o sistema linguístico. Tudo isto resulta num *interlanguage continuum*. Assim, os aprendentes constroem uma série de gramáticas mentais ou



interlínguas, à medida que a sua aprendizagem e conhecimento acerca da L2 se vai tornando mais complexa.

A Interlíngua é definida como o sistema linguístico do estudante de uma língua estrangeira que está entre a língua nativa e a língua meta, cuja complexidade se vai ampliando num processo criativo e atravessando sucessivas etapas. Gargallo (1993:128-129) enumera as seguintes características da Interlíngua:

- a) Sistema linguístico distinto da L1 e L2;
- b) Sistema internamente estruturado;
- c) Sistema constituído por etapas que se sucedem;
- d) Sistema dinâmico e contínuo que muda através de um processo criativo;
- e) Sistema configurado por um conjunto de processos internos;
- f) Sistema correto na sua própria idiossincrasia.

A interlíngua é, assim, sistemática, formando um sistema de regras cujas manifestações muitas vezes não coincidem com as corretamente aceites na gramática da L2; variável e permeável levando à sua aproximação à L2; e está em permanente desenvolvimento, atravessando vários estágios sucessivos.

O sistema linguístico usado pelo estudante de uma L2 representa um comportamento linguístico que é uma redução ou simplificação de um código mais complexo – o código linguístico da língua meta que está a aprender. A IL de um estudante de uma L2 reflete a intenção em utilizar com fins comunicativos um sistema linguístico que não conhece na sua totalidade, por isso, em algumas circunstâncias irão destacar-se as carências linguísticas da língua meta através de recursos corretos ou incorretos linguisticamente. O objetivo principal de um aprendente de uma L2 é comunicar, transmitir uma mensagem que o seu interlocutor irá compreender; por isso, sempre que se cumpra este objetivo, a IL deverá ser considerada como um sistema válido dentro da sua própria idiossincrasia. (Gargallo, 1993:130)

Partindo do pressuposto de que a gramática da interlíngua é diferente da gramática da LM e da L2, Adjémian (1976 em Gargallo, 1993:131) defende a

necessidade de desenvolver uma teoria da IL que seja coerente, propondo uma metodologia que tem em conta o estudo dos traços específicos da IL, os quais a distingue da LM, bem como as razões para a existência dessas diferenças.

Para tal, há a necessidade de os aprendentes recorrerem à LM para construírem a gramática da IL.

Como já vimos anteriormente, algumas formas da língua materna, tais como aspetos sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais, influenciam as novas construções da L2 usadas pelo aluno, pois são levadas para a língua estrangeira. Porém, em muitas outras situações os aprendentes criam estruturas que seriam intermediárias entre a L1 e a L2, ou seja, usam seus conhecimentos da L2, mas resistem às regras da mesma, criando regras próprias que misturam ambas.

De forma a compreender como o aprendiz constrói a sua interlíngua, e, consequentemente as estratégias por ele adotadas, é importante observar-se os cinco processos cognitivos que Selinker considera serem os principais envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira:

- 1) Transferência linguística (*language transfer*);
- 2) Transferência de treino (*training transfer*);
- 3) Generalização do material linguístico da língua alvo (*overgeneralization of target language material*);
- 4) Estratégias de aprendizagem em L2 (*strategies of second language learning*). São estratégias que o aluno usa para reduzir o sistema da língua modelo a um sistema mais simples, evitando alguns itens que não considera necessários;
- 5) Estratégias de comunicação em L2 (*strategies of second language communication*), o aprendente recorre a certas regras, vocábulos e subsistemas que funcionam como soluções para os seus problemas de comunicação. (1972, em Liceras: 1992)

Estes cinco processos relacionam-se com as tentativas para se encontrar uma maneira de explicar os erros que alguns aprendizes produzem durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

### 3.2- Estágios de desenvolvimento da interlíngua

Segundo Brown (1987:175) existem diferentes formas de descrever o percurso realizado pelos aprendentes durante a sua evolução na interlíngua, ou seja, na aproximação à L2. Este autor parte do modelo de Corder (1973) baseado na observação dos erros produzidos pelos alunos.

- a) Estágio dos erros aleatórios (*random errors stage*) – Corder já se tinha referido a este estágio como “random guessing or pré-systematic stage” (1973: 271). Neste estágio o aprendente tem pouca noção de que a L2 seja constituída por alguma regra ou ordem sistemática.
- b) Estágio emergente (*emergent stage*) – O aprendente já tem consciência de que a L2 é formada por um conjunto de regras, e tenta interiorizar algumas delas. Algumas destas regras podem não estar corretas na L2, no entanto na mente do aprendente são. Pode ser observada neste estágio a ocorrência de “*backsliding*”, no qual o aprendente depois de ter alcançado uma certa regra, regressa a um estágio anterior, ou então a ocorrência de “*avoidance*”, em que evita usar determinada estrutura por insegurança. Neste ponto, o aprendente ainda não é capaz de corrigir os erros que são apontados por outras pessoas.
- c) Estágio sistemático (*systematic stage*) – o aprendente demonstra mais consistência na produção da L2, embora as regras ainda não estejam bem formadas na sua mente. Nesta fase o aprendente já é capaz de se corrigir, quando alguém lhe aponta erros.
- d) Estágio da estabilização (*stabilization stage*) – corresponde ao que Corder chamava de “post-systematic stage” (1973:271). Neste estágio, o aprendente já é capaz de se autocorrigir, comete menos erros, uma vez que já conhece melhor a L2.

### **3.3- A transferência e interferência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira**

Segundo Corder (1973:132) “The learning of a second language is rather a question of increasing a behavioral repertoire, or learning a set of alternatives for some sub-set of the rules of the language they already know”, ou seja, os aprendentes de uma segunda língua usam regras que já conhecem, uma vez que são as mesmas que utilizam na compreensão e produção da sua língua materna. Os aprendentes transferem o que já sabem das atuações da sua LM para as atuações da L2.

Importa distinguir os dois conceitos presentes neste capítulo: transferência e interferência. Brown (2000:94) estabelece uma diferença entre transferência como sendo a transmissão de conhecimento prévio que é corretamente aplicado e facilita a aprendizagem, por outro lado, aplica-se o termo interferência quando esse conhecimento é incorretamente associado e perturba a aprendizagem da L2. Podemos afirmar que estes são, portanto, a face positiva e negativa respetivamente do mesmo fenómeno.

O termo transferência consiste no facto de que o aprendente, de maneira inconsciente ou de forma voluntária, recorre ao uso de palavras ou estruturas da sua língua materna para substituí-las pelos do idioma que aprende, ou transfere o significado delas ao conteúdo das palavras ou textos que estuda no outro idioma. Assim,

“A transferência é uma tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da língua estrangeira por traços da língua materna. A interferência manifesta-se como desvios da língua estrangeira estudada, pela influência da língua materna do aluno”(Vandresen:1974).

Este conceito é também definido por Terence Odlin (1989:27) como “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously acquired”.

No entanto, o próprio Odlin admitiu que os termos 'influência' e 'adquirida' são vagos ou parcialmente entendidos nesta definição, pois a influência parte de um julgamento consciente ou inconsciente do aprendente de que algo na língua nativa e na língua em estudo são semelhantes, ou exatamente a mesma coisa. Porém, as condições

que desencadeiam estes julgamentos de semelhança ou identidade não são bem entendidas.

Enquanto o aprendente não estiver consciente das diferenças entre a sua LM e a língua que está a aprender, vai usar a L2 segundo os conhecimentos que possui da LM, continuará a aplicar regras “velhas” em vez das “novas”, o que irá originar comissão de erros.

Na verdade, a transferência pode ser considerada como um fator positivo na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois relaciona estruturas semelhantes nos dois idiomas facilitando a mesma. A transferência dá-se através da influência exercida pela L1 na L2 sendo considerada uma ajuda benéfica, quando a mesma influência conduz à produção de erros por vezes graves, falamos em transferência negativa, ou seja a interferência. De acordo com esta ideia, está a afirmação de Corder, a qual refere que:

“Making errors in second language can, in part, be explained by the notion of transfer. It is sometimes called negative transfer or interference. Where the nature of the two tasks happens to be the same, of course, this tendency to transfer is an advantage. This is called positive transfer or facilitation” (Corder, 1973:132)

No trabalho de Durão (2004:37), as expressões transferência negativa e interferência são usadas como sinónimos, o que equivale ao emprego não produtivo da LM no desempenho da LE.

Segundo este autor existem dois tipos de transferência: interlinguística e intralinguística.

#### a) Transferência interlinguística

Os estágios iniciais da aprendizagem de uma L2 são caracterizados por uma grande quantidade de transferência interlinguística, isto é, da língua materna para a segunda língua. Antes de dominar a L2, a língua materna representa o único sistema linguístico na experiência do aprendente. Assim,

“Learning a second language...constitutes a very different task from learning the first language. The basic problems arise not out of any essential difficulty in the features of the new language themselves but primarily out of the

special “set” created by the first language habits”. (Fries: 1945 citado em Odlin: 1989, p.15)

#### b) Transferência intralinguística

Transferência intralinguística é a transferência negativa de itens dentro da própria língua em estudo, ou a generalização de regras desta língua. Os estágios iniciais de aprendizagem são caracterizados pela predominância de da transferência interlinguística, no entanto, a partir do momento em que o aprendente avança para níveis mais avançados de língua, manifesta-se a transferência intralinguística.

As semelhanças entre o vocabulário da LM e a LE, como é o caso do português e do espanhol, podem reduzir o tempo que geralmente é necessário para desenvolver as competências recetivas, uma vez que as semelhanças entre os sistemas vocálicos podem facilitar a identificação de sons na L2; as semelhanças entre os sistemas de escrita permitem um bom início na compreensão leitora e expressão escrita; finalmente, as semelhanças nas estruturas sintáticas podem facilitar a aquisição de estruturas gramaticais. A ocorrência do fenómeno de transferência nestas duas línguas é bastante elevada devido à proximidade entre ambas.

É sabido que a influencia da língua materna ocupa um lugar central na aprendizagem de uma L2, mais difícil será determinar em que grau e em que circunstâncias ela tem lugar. Nos anos oitenta foram apresentados alguns estudos relacionados com a importância da língua materna, referindo que a transferência ocorre em todos os níveis de língua. Esta ideia é defendida por Odlin, quando afirma:

“Transfer occurs in ALL linguistic subsystems. Much of the skepticism about transfer has been with regard to cross-linguistic influences involving morphology, phonology, and lexical semantics.” (Odlin, 1989:152)

Miquel Siguan (2001:177) distingue os seguintes tipos de interferências: fonéticas e prosódicas, ortográficas, lexicais e semânticas, morfossintáticas e gramaticais. Na opinião do autor, as interferências fonéticas são as mais difíceis de corrigir pelo facto de a flexibilidade do aparelho fonador diminuir com a idade, de forma a tornar inevitáveis as interferências fonéticas para quem adquire uma segunda língua depois da infância. São, assim, o tipo de interferências mais fáceis de notar e as

mais difíceis de evitar ou de corrigir. O mesmo se pode dizer das interferências prosódicas, relacionadas com a acentuação das palavras e a entoação das frases.

As interferências ortográficas ocorrem facilmente na medida em que duas línguas possuem regras distintas para transcrever palavras foneticamente parecidas.

No que diz respeito às interferências lexicais e semânticas, as palavras e os seus significados, podem afetar qualquer tipo de vocábulos, sendo que os mais frequentes são os nomes, verbos e adjetivos. Na sua forma mais simples, consistem em substituir uma palavra da L1 por uma equivalente na L2, e neste caso falamos de empréstimo. Em todas as línguas os empréstimos linguísticos têm sido abundantes. Às vezes o empréstimo obedece ao facto de que denomina uma realidade nova para a qual não existe uma definição prévia. Outras vezes a denominação cria-se a partir do modelo da outra língua, neste caso falamos de decalque. As palavras recebidas de outra língua vão assumir as formas estruturais e morfossintáticas das palavras da língua de origem. Por exemplo, como a maioria das palavras inglesas não têm género, um português ao adotar uma palavra inglesa vai atribuir-lhe um género, feminino ou masculino.

Cada língua possui o seu sistema gramatical próprio. As interferências linguísticas serão diferentes no caso de se tratar de duas línguas distantes ou próximas. O risco de interferência está mais presente no caso de os sistemas linguísticos das duas línguas serem muito parecidos.

A transferência ocorre no processo de aprendizagem, especialmente nas competências de produção. Os seus efeitos levam à comissão de erros; à facilitação - especialmente visíveis no estudo de línguas próximas, em que a L1 permite que o aprendente usufrua de uma vantagem no nível inicial; ao facto de o aprendente evitar usar as formas que não existem na sua L1; e ao abuso de formas linguísticas nas quais se sente mais seguro.

De acordo com Odlin (1989:153) “Language distance is a factor that affects transfer”. Embora as semelhanças entre as línguas possam originar erros específicos como falsos amigos, a proximidade entre as línguas também confere desvantagens importantes. Este autor refere mesmo que a distância entre as línguas é provavelmente o que determina a quantidade de tempo de que um aprendente vai precisar para atingir um nível elevado de língua.

A questão da distância linguística é também discutida por alguns linguistas, entre os quais Santos Gargallo, que afirma que no caso de uma pequena distância entre L1 e L2, torna-se maior a dependência em relação àquela e aumenta a ocorrência de transferência negativa no processo de aquisição. As falhas referentes à influência da língua materna são tipicamente dificuldades ocasionadas devido ao contacto entre os dois idiomas. Nesses casos, o conhecimento da língua materna interfere sobre a modalidade de emissão e receção da língua estrangeira. Seguindo a mesma linha de pensamento, Lado refere:

“We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them”. (Lado, 1987:2, citado em Odlin, 1989:15)

Nestas palavras de Lado está implícita a ideia de que diferença e dificuldade são, na verdade, sinónimos, o que nem sempre corresponde à verdade. O que existe de diferente entre a LM e a L2 não é necessariamente o mais difícil de aprender.

“There is evidence that something totally new or different may prove easier to master than something which is only slightly different” (Corder, 1973:230)

Ao adquirir uma língua estrangeira, o aprendente já possui uma gramática interiorizada, ou seja, a gramática da sua língua materna, e recorre constantemente a esta. A proximidade entre o idioma português e espanhol proporciona, numa etapa inicial da aprendizagem, uma maior compreensão, tanto na linguagem escrita como na oral. Os alunos portugueses de espanhol avançam de uma forma rápida e fácil. Este tipo de conhecimento que o aluno leva para a LE é o que chamamos anteriormente de transferência positiva, já que é considerada uma ajuda benéfica na aquisição da língua meta. Depois, em níveis intermediários e avançados, a aprendizagem dos alunos entra num período de estancamento, com um número elevado de interferências sem resolver. À medida que o aluno avança no seu estudo do espanhol, o nível de complexidade também vai aumentando, havendo uma tendência para que cometa erros que se podem



fossilizar. Referimo-nos, neste caso, às transferências negativas ou interferências mencionadas anteriormente.

No entanto, apesar de no caso de língua próximas, como é o caso do português e do espanhol, haver mais perigo de interferências, a aprendizagem depende também da atitude de quem a está a aprender, ou seja, o aluno desempenha um papel fundamental na superação de determinadas dificuldades ou na interiorização dos conteúdos apresentados.

### 3.4- Fossilização e hipergeneralização

Nem todos os erros de produção em L2 são devidos à interferência. Como já foi referido anteriormente, todo o aprendente desenvolve uma interlíngua ou um sistema linguístico individual, diferente da L2 de um nativo e em constante evolução, até se aproximar o mais possível da L2. A aprendizagem é uma progressão sistemática e criativa na qual o aprendente utiliza a generalização para inferir regras a partir de exemplos particulares. Segundo Ellis (2003:19) quando o aprendente generaliza além dos limites permitidos pelo sistema linguístico da L2, incorre em hipergeneralização outra fonte importante de erros junto com a interferência. Para exemplificar esta questão, tem-se o caso dos verbos nos quais muitos portugueses que aprendem espanhol transformam a vogal em ditongo, como no caso do verbo “dormir” - “duermimos”, “beber” - “biebo”, entre outros. Isso ocorre quando o aprendente hesita em usar o léxico da sua LM hipergeneralizando as regras da L2 que está a aprender. A interferência ocorre em relação a outras línguas, pelo contrário, a hipergeneralização tem lugar dentro da mesma língua.

Quando um erro se torna permanente e estável no processo de aquisição de segunda língua, ocorre o que chamamos de fossilização, uma das características peculiares da IL. Trata-se de um mecanismo em que o falante tende a manter na sua IL certos itens, regras e subsistemas linguísticos da sua LM.

Baralo (1999:45) define a fossilização da seguinte forma:

“un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. Los errores generados por este proceso vuelven a surgir en el sistema no nativo cuando ya parecían erradicados y en circunstancias muy variadas, en especial, cuando se habla de temas nuevos, o se siente cansancio o ansiedad”.

Corder (1973) refere que quando a gramática do dialeto idiossincrásico de um aprendente alcança um estágio de elaboração que lhe permite comunicar-se com os falantes da L2, ele deixa de ter razões para continuar a aperfeiçoar-se na L2. Assim,

“One might hazard a guess that having found that they can communicate and understand well enough for all their normal needs, they have no motivation to eliminate these errors” (Corder, 1973:269).

Neste caso, se o aprendente opta de forma consciente ou inconsciente por deixar de aperfeiçoar a sua IL, pode fossilizar algumas estruturas.

Selinker (em Liceras:1992) sugere que apenas cinco por cento dos aprendentes são capazes de desenvolver a mesma gramática mental dos nativos e que maioria estanca em algum momento. De acordo com Ellis (2003:33) a fossilização ocorre apenas na aquisição da L2:

“The prevalence of *backsliding* (i.e. the production of errors representing an early an early stage of development) is typical of fossilized learners. Fossilization does not occur in L1 acquisition and thus is unique to L2 learners”

Durão (2004:68) atribui ao fenómeno ‘fossilização’ a fatores intrínsecos e extrínsecos. Os primeiros correspondem à idade do aprendente, o sexo, a motivação, a aptidão em aprender uma L2 e a outros fatores psicossociais que atuam sobre o processo. Os fatores extrínsecos relacionam-se com a pressão comunicativa ou a urgência em usar um nível de língua que trespasa a competência linguística do aprendente, o tipo de *input* que recebe ou a sua insuficiência, a falta de oportunidade em praticar a L2, o fato de os falantes nativos compreenderem os seus enunciados e a metodologia usada na prática docente dessa língua.

Gargallo (1993) aponta como as causas mais frequentes da fossilização a interferência linguística entre a L1 e a L2, a interferência com outras línguas estrangeiras sobre as quais o aprendente possui um alto nível de competência comunicativa e as próprias estratégias de aprendizagem que, às vezes, levam a realizar hipergeneralizações do funcionamento da língua meta. A autora acrescenta que este fenómeno é mais frequente em falantes não nativos cujo objetivo é obter uma competência comunicativa funcional que lhes permita manear-se nas situações da vida quotidiana, e em estudantes que acedem à aprendizagem de uma L2 na idade adulta ou sem qualquer experiência prévia na aprendizagem de idiomas.

#### **4- Sugestões para promover o ensino e a aprendizagem de duas línguas próximas**

##### **1. Consciencializar para as diferenças.**

É verdade que a facilidade que um aprendente português demonstra quando inicia o seu estudo na língua espanhola pode levar a uma situação mais complicada em estágios de aprendizagem mais adiantados.

Essa crença na facilidade, oriunda principalmente da proximidade tipológica entre o português e o espanhol, é observada por Durão (2004:3), segundo o qual a semelhança existente entre estas duas línguas não equivale a uma facilidade, mas sim a um obstáculo, porque normalmente, os aprendentes baseiam-se nas semelhanças e não empregam o esforço necessário para efetuar uma aprendizagem conveniente do idioma.

É natural que no início da aprendizagem do espanhol o professor seja um pouco permissivo na sala de aula com o uso, por parte dos alunos, de algumas estruturas “aportuguesadas”, como forma de socializar o aprendente com a língua alvo. Entretanto, é de extrema importância que o professor seja esclarecedor e não permita que os equívocos utilizados pelos alunos se prolonguem como forma de garantir a eficiência no processo de ensino - aprendizagem de espanhol para portugueses, tanto na expressão oral como na escrita. Para tal o professor deve, também ele, estar consciente das dificuldades dos alunos, conhecer os pontos referentes à língua estrangeira que poderão suscitar problemas na aprendizagem o seus alunos: as suas diferenças e similitudes, como no caso do espanhol e do português. Como refere Natel,

“Siendo el español y el portugués lenguas tan parecidas, tan hermanas, es más que evidente que no se puede enseñar el español a lusohablantes siguiendo los mismos esquemas y el mismo ritmo que se usan para enseñarles el inglés o el francés”. (*citado em Natel:2002:1*)

Os critérios utilizados pelo professor de língua estrangeira não podem ser os mesmos em todas as línguas. Um professor não pode ensinar espanhol a portugueses da mesma forma que ensina o inglês, uma vez que o risco de interferência da LM é muito

maior. É importante consciencializar os alunos sobre a diferença existente entre os dois sistemas: o que os une e o que os separa.

## 2. Usar técnicas diferenciadas no tratamento dos erros.

O tratamento dos erros é uma questão que importa relevar. Não basta detetar, classificar ou atribuir causas ao erro, é necessário saber o que fazer com eles e como ajudar os alunos a ultrapassá-los.

Isabel Gargallo (1993:121) apresenta algumas técnicas para a correção dos erros na expressão escrita:

- a) Elaborar uma lista de frases incorretas extraída das composições dos alunos, perante a qual se faça com que os estudantes reflitam sobre a gravidade dos erros;
- b) Escrever a frase correta ao lado da errada e anotar a regra não cumprida;
- c) Elaborar uma lista de regras não cumpridas para que o aluno tenha consciência dos seus erros;
- d) Proporcionar aos alunos um jogo, no qual se divide a turma em grupos e entrega-se a cada grupo algumas frases incorretas. Depois de algum tempo passado a corrigir as frases, os alunos leem-nas em voz alta e, no caso de estarem corretas, ganham um ponto.
- e) Selecionar algum vocabulário e solicitar aos alunos que procurem no dicionário os contextos em que pode surgir aquela palavra;
- f) Pedir aos alunos que elaborem uma lista de frases incorretas e que, depois de as corrigirem, elaborem outro texto com outro assunto em que usem as mesmas frases.
- g) Corrigir as composições dos alunos mencionando a categoria do erro (sem o corrigir) para que o aluno faça a correção fazendo uso da gramática e corrigindo-se a si próprio.

### 3. Implementação de hábitos de escrita.

Durão (2004: 283) refere que escrita está muito relacionada com o recurso à visualização; em alguns casos, os aprendentes escrevem corretamente uma palavra porque já a escreveram antes e a recordam visualmente. Noutros, utilizam a visualização como técnica para memorizar palavras e poder escrevê-las mais tarde sem problemas.

### 4. Implementação de exercícios de reescrita, não como um castigo ou repreensão, mas como um processo facilitador da aprendizagem. De acordo com Bakhtin (1997:332),

“a produção do texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, releitura e nova redação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”.

Na reescrita de um texto o aluno tem a oportunidade de perceber o quanto a sua produção pode ser melhorada e com isso ele passa a dominar mais positivamente a escrita. Com este tipo de exercício, o aluno percebe as suas dificuldades e tenta superá-las.

### 5. Fomentar o gosto pela leitura, não apenas de livros como também de jornais, revistas, contos, etc. Segundo Duarte,

“Ler é associar os símbolos impressos ou escritos graficamente com os símbolos auditivos conferindo-lhes um significado. (...) Ao mesmo tempo, constitui uma reconstrução de significados, de ideias, de sentimentos e de impressões sensoriais” (Duarte, 2001:12)

A leitura vai proporcionar ao aprendente uma aquisição automática de todas as regras de expressão escrita e de gramática de que necessita para escrever o mais adequadamente possível.

**6. Criar materiais didáticos como manuais ou dicionários destinados especificamente a alunos portugueses**

Esta seria uma forma de ajudar os estudantes de espanhol a ultrapassarem problemas relacionados com interferências linguísticas. Os manuais escolares, instrumento mais usado no ensino, não estão adaptados a alunos portugueses que aprendem uma língua próxima como o espanhol. Por exemplo, muitos dos exercícios de vocabulário apresentados nestes recursos didáticos, que solicitam uma procura no dicionário pelo significado de algumas palavras tornam-se ineficazes, já que o vocabulário é muitas vezes reconhecido pelos alunos pelas suas semelhanças ao da LM, e por essa razão, eles recorrem automaticamente à tradução direta.

## **5- Português e Espanhol: distanciamento e proximidade. O caso específico do adjetivo.**

Uma análise contrastiva em línguas tão próximas como o português e o espanhol tem, sem lugar para dúvidas, uma preciosa utilidade didática tanto para os professores como para os estudantes. A análise contrastiva (na sua versão fraca) pode ser considerada um instrumento pedagógico essencial no momento de determinar as estratégias didáticas a aplicar nas aulas de língua estrangeira. No caso da aprendizagem de espanhol por aprendentes portugueses, seriam assinaladas as diferenças e similitudes entre as duas línguas.

Lado (1973) refere que ao comparar uma língua estrangeira com a língua nativa, o professor tem a oportunidade de identificar as possíveis dificuldades dos alunos e os erros mais frequentes ao longo do processo de aprendizagem.

Vários estudiosos (Durão: 2000; Neta: 2001; Vigón: 2004, entre outros) dedicaram algum do seu tempo à elaboração de listas onde se apresentam algumas similitudes e contrastes entre as duas línguas – portuguesa e espanhola – com vista a apresentar aos professores alguns dos principais problemas com que se podem deparar os seus alunos na aprendizagem do espanhol, como língua estrangeira.

Os aspetos linguísticos que diferem nas duas línguas e que muitas vezes são a razão de alguns erros cometidos pelos estudantes portugueses de língua espanhola, e estão presentes em todos os campos linguísticos: lexical, morfossintático, nível gráfico e ortográfico, fonético e fonológico e também, embora numa fase mais avançada do estudo, ao nível da pragmática. Os autores supracitados mostram através das análises contrastivas das duas línguas alguns erros mais comuns cometidos pelos portugueses aprendentes de espanhol, os quais são fruto de interferências da língua materna e fazem parte da interlíngua do estudante, a qual se espera estar em constante evolução até se aproximar o mais possível da língua estrangeira.

Uma vez que na parte prática do presente trabalho me centro na estrutura comparativa do adjetivo, pareceu-me oportuno fazer uma breve exposição sobre a classe do adjetivo na gramática portuguesa e espanhola, ou seja, o que as aproxima e as distancia.



## 5.1- O adjetivo na gramática portuguesa.

Segundo a gramática portuguesa de Celso Cunha e Lindley Cintra (1995:252), o adjetivo em português flexiona-se em número, género e grau.

### 5.1.1- NÚMERO

O adjetivo toma a forma singular ou plural do substantivo que ele qualifica, como por exemplo: *aluno estudioso* – *alunos estudiosos*.

### 5.2.2- GÉNERO

Geralmente o adjetivo assume o género do substantivo: *uma rapariga bonita*.

Tal não acontece com os adjetivos uniformes, como no exemplo, *um exercício fácil*. No entanto, este tipo de adjetivo flexiona-se em género no grau superlativo absoluto sintético, ou seja, passa a apresentar os morfemas de género -o, -a: *um exercício facílimo*.

### 5.1.2- GRAU

São três os graus dos adjetivos: positivo, comparativo e superlativo.

Os adjetivos no grau positivo ou normal exprimem simplesmente uma qualidade ou um estado, sem indicar aumento nem diminuição. Informam, segundo Mateus *et alli* (2003:387) que “as entidades designadas apresentam as suas propriedades num grau já considerado elevado em relação a uma média, a uma norma. No entanto na tradição gramatical refere-se a existência de grau positivo para os casos em que o adjetivo não vem precedido de qualquer expressão de grau”. Celso Cunha e Lindley Cintra (1995:252) admitem a existência de apenas dois graus dos adjetivos, o comparativo e superlativo. De acordo com os autores citados,

O **comparativo** pode indicar:

- a) que um ser possui determinada qualidade em grau *superior*, *igual* ou *inferior* a outro: *O Pedro é mais estudioso do que o Paulo*.

- b) que num mesmo ser determinada qualidade é *superior, igual* ou *inferior* a outro:  
*O Paulo é mais inteligente que estudioso.*

Os mesmos autores referem que o comparativo pode ser de **superioridade**, de **inferioridade** ou de **igualdade**. O adjetivo de superioridade e de inferioridade formam-se antepondo ao adjetivo, respetivamente, os advérbios *mais* e *menos*, (por vezes reforçados por *ainda, bem* ou *muito*) e pospondo-lhe *que* ou *do que* quando no segundo termo da comparação não figura nenhum verbo:

Comparativo de superioridade: *O João é mais simpático que (ou do que) a irmã.*

Comparativo de inferioridade: *O menino é menos loiro que (ou do que) a menina.*

Quando o segundo termo da comparação contém algum verbo, a forma empregada é sempre *do que*:

*Ela era mais nova do que eu julgava.*

O comparativo de igualdade forma-se antepondo ao adjetivo a forma contraída de *tanto, tão* - que pode também suprimir-se -, e pospondo-lhe *como* ou *quanto*:

*Essa garota é tão esperta como aquela.*

*O José é tão nervoso quanto desatento.*

*Este lençol está branco como a neve.*

De acordo com os gramáticos supra citados, em linguagem muito literária pode empregar-se como segundo termo de comparação a forma contraída de *quanto, quão*, quando se comparam duas ou mais qualidades de uma ou várias pessoas ou coisas:

*A Maria é tão bonita quão simpática.*

Comparativos anómalos, segundo Lindley Cintra e Celso Cunha:

Adjetivo	Comparativo de Superioridade
Bom	Melhor
Mau	Pior
Grande	Maior
Pequeno	Menor

A forma *mais grande* por *maior* é sentida como muito incorreta. Aplicado a pessoas, maior significa “que atingiu a maioridade”, enquanto mais velho quer dizer “com mais idade do que”. De acordo com os autores referidos anteriormente,

O **superlativo** pode indicar:

a) que um ser apresenta em elevado grau determinada qualidade – Superlativo Absoluto:

*O Paulo é **inteligentíssimo*** - Superlativo Absoluto Sintético, uma vez que se expressa através de uma só palavra. Este superlativo forma-se acrescentando ao adjetivo o sufixo *-íssimo*.

*O Paulo é **muito inteligente*** – Superlativo Absoluto Analítico, uma vez que se forma com a ajuda de outra palavra, neste caso um advérbio.

b) que, em comparação à totalidade dos seres que apresentam a mesma qualidade, um sobressai por possuí-la em grau maior ou menor que os demais – Superlativo Relativo

*O Carlos é o aluno **mais estudioso do** colégio* - Superlativo Relativo de Superioridade

*O João é o aluno **menos estudioso do** colégio* - Superlativo Relativo de Inferioridade

O superlativo relativo é sempre analítico e forma-se pela anteposição do artigo definido ao comparativo de superioridade ou de inferioridade.

## 5.2- O adjetivo na gramática espanhola.

### 5.2.1- Número e género

O adjetivo em espanhol não está provido de género ou número próprios, concorda nestas formas com o substantivo que o acompanha. Relativamente ao género, a gramática da *Real Academia Española* (1996:191) admite a sua divisão em três grupos: os que são genericamente invariáveis; os que possuem feminino *-a*, masculino *-o*; e os que têm um feminino *-a* e um masculino que não é *-o*. No entanto, Torredo (2007:50) simplifica este capítulo, fazendo a divisão do género em apenas dois grupos: os adjetivos com uma só terminação (invariáveis), ou seja, aqueles que apresentam a mesma forma no feminino e no masculino, como por exemplo: *azul, alegre*; e os adjetivos com duas terminações (variáveis), variando a sua terminação consoante o género que apresentam: *bonito, bonita; español, española*.

### 5.2.2- Grau.

Segundo Torredo, uma das características formais do adjetivo (e que o distingue do substantivo), é o fato de ter grau. O adjetivo apresenta três tipos de grau: positivo, comparativo e superlativo. O grau positivo está presente quando o adjetivo não especifica a quantidade ou surge sem advérbio a acompanhá-lo: *La mesa es cara*. Relativamente ao grau comparativo e superlativo, pela sua especificidade e complexidade, merecem uma atenção mais detalhada.

#### Grau comparativo

Falamos em grau comparativo quando o adjetivo aparece quantificado mediante os advérbios de quantidade *más, menos, tan*, ou mediante a locução *igual de*. A qualidade expressada surge através de uma estrutura comparativa. Torredo apresenta três variedades do grau comparativo: a) superioridade, b) inferioridade e c) igualdade.

a) Comparativo de superioridade: o adjetivo quantifica-se com o advérbio *más*. A conjunção *que* introduz o segundo termo da comparação.

Juan es *más* inteligente *que* Luis.

b) Comparativo de inferioridade: o adjetivo aparece quantificado com o advérbio *menos*. A conjunção *que* introduz o segundo termo da comparação.

*Juan es **menos** amable **que** Luis.*

c) Comparativo de igualdade: quantifica-se o adjetivo com o advérbio *tan* ou com a locução *igual de*. No primeiro caso, o elemento que introduz o segundo termo da comparação é *como*. No caso da locução, aparece de novo a conjunção *que*.

*Juan es tan listo como Luis.*

*Juan es igual de listo que Luis.*

Segundo ao linguista citado anteriormente, há adjetivos que não admitem o grau comparativo, uma vez que derivam diretamente do comparativo latino. São os chamados comparativos sintéticos:

Adjetivo	Comparativo de Superioridade
Bueno	Mejor
Malo	Peor
+ Viejo	Mayor
- Viejo	Menor

### **Grau superlativo**

Quando o adjetivo se quantifica com o advérbio de quantidade *muy* ou com os sufixos *-ísimo*, está no grau superlativo. Este grau divide-se em duas classes: a) o superlativo absoluto e o b) superlativo relativo.

a) Superlativo absoluto: indica o grau mais alto de uma escala.

*Alberto es un Chico **muy** listo. / Laura es inteligent**ísima**.*

b) Superlativo relativo: compara o atributo de alguém ou de alguma coisa com o de um grupo ou conjunto. Pode expressar-se de duas formas:

b.1) com um artigo ou possessivo seguidos de um advérbio de quantidade e um adjetivo: *el menos atrevido, mi más cordial...*

b.2) com o artigo e um comparativo sintético: *el mejor de todos*.

À semelhança dos comparativos sintéticos, a língua espanhola também dispõe de superlativos sintéticos, ou irregulares, que derivam diretamente do latim:

Adjetivo	Comparativo de Superioridade
Bueno	Ótimo
Malo	Pésimo
Pequeño	Mínimo
Grande	Máximo
Bajo	Ínfimo
Alto	Supremo

### 5.2.3- Apócope

Como já foi referido anteriormente, a maioria dos adjetivos concorda em número e género com o substantivo, e este processo é comum nas duas línguas. No entanto, na língua espanhola existe um grupo de adjetivos, que ao encontrarem-se em posição anterior a um adjetivo masculino ou feminino, esteja ele no singular ou no plural, perdem uma vogal ou sílaba no final da palavra. A este fenómeno dá-se o nome de apócope, bastante comum na língua espanhola e inexistente na língua portuguesa. Torredo (2007:58) destaca os adjetivos em que ocorre tal processo.

- O adjetivo *grande* reduz-se a *gran* quando se encontra antes de substantivos masculinos e femininos no singular: *gran hombre*, *gran mujer*.
- Os adjetivos *bueno* e *malo* reduzem-se a *buen* e *mal* anteposto a substantivos masculinos no singular: *buen hombre*, *mala mujer*.
- O adjetivo *santo* reduz-se a *san* apenas antes de nomes próprios masculinos, nunca antes de substantivos comuns nem de nomes próprios femininos ou de nomes próprios começados por *to-* e *do-*: *San Pedro*, *Santa Lucía*, *Santo Domingo*.

Podemos afirmar que todos aspetos que aproximam as duas gramáticas poderão desencadear alguns erros cometidos pelos portugueses aprendentes de espanhol, os quais são fruto de interferências da língua materna e fazem parte da interlíngua do

estudante, a qual se espera estar em constante evolução até se aproximar o mais possível da língua estrangeira.

## **PARTE II**

### **APLICAÇÃO PRÁTICA DA ATIVIDADE DOCENTE**



## 1. Objetivos e metodologias

A segunda parte deste trabalho tem por objetivo investigar a interferência da LM na aprendizagem de E/LE no que diz respeito à estrutura comparativa dos adjetivos num nível de língua básica (A2), estudantes que estão ainda em fase inicial dos seus estudos na língua espanhola. Pretendo, a partir desses dados, classificar os erros que foram encontrados nas amostras realizadas pelos alunos.

Uma das dificuldades que encontrei na minha prática docente foi o facto de não poder comprovar a longo prazo a aprendizagem dos alunos. Em oito regências que ministrei na escola Secundária Manuel Laranjeira em Espinho, onde estava a estagiar, dei aulas a quatro grupos diferentes e em níveis de escolaridade diferentes, o que não me permitiu realizar um trabalho minimamente contínuo com os alunos. Assim, uma vez que também estava a dar aulas na escola Básica de Vilar de Andorinho, em Vila Nova de Gaia, com alunos do mesmo nível da turma de estágio, optei por aplicar as mesmas atividades aos meus alunos da escola onde estava a lecionar, embora usasse estratégias de aprendizagem um pouco diferentes, para servir de comparação. Com a turma da escola onde estava a trabalhar foi-me possível avaliar os conhecimentos dos alunos e a sua evolução num período de tempo relativamente maior.

A metodologia foi aplicada através dos enunciados orais e escritos (antes, durante e depois de introduzir o tópico a ser abordado), sendo que é sobre estes últimos que incide a análise efetuada, que apresentarei oportunamente, uma vez que a expressão escrita constitui a competência que permite comprovar de forma mais direta a assimilação das regras formais que definem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

## **2. Contextualização**

### **2.1- As escolas**

A Escola Secundária Manuel Laranjeira, de Espinho situa-se no centro desta cidade. Espinho é uma cidade turística, marítima e piscatória com 35 177 habitantes.

A escola conta com 1300 alunos distribuídos pelas 57 turmas de Cursos de Caráter Geral, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação. Esta escola foi uma das primeiras a oferecer o ensino do Espanhol, dada a franca procura por parte de descendentes venezuelanos. Com efeito, em Espinho assiste-se a uma forte presença da comunidade venezuelana, existindo mesmo um Centro Social Luso Venezuelano.

Atualmente a escola encontra-se completamente renovada e modernizada, oferecendo condições mais aprazíveis à comunidade escolar. É uma escola que acompanha a evolução das novas tecnologias, uma vez que adotou um cartão multifunções para todos os elementos da comunidade escolar. Para além do cartão eletrónico, esta escola oferece à comunidade escolar um sítio na internet constantemente atualizado com informações acerca de tudo o que lhe diz respeito, como a escola em si, o seu patrono (Manuel de Laranjeira), a oferta educativa, informações relativas aos rankings nacionais das escolas públicas obtidos pelo jornal *Público* e pela estação de televisão *SIC*, uma relação das turmas, departamentos, horários, clubes, o regulamento interno da escola, informações sobre os seus serviços de secretaria, bufete, reprografia, o plano anual de atividades, uma galeria de fotografias e ainda informação sobre a cidade de Espinho.

A Escola Básica 2/3 de Vilar de Andorinho situa-se na freguesia de Vilar de Andorinho, concelho de Vila Nova de Gaia, que conta atualmente com uma população de 20.000 pessoas. É uma escola que apesar de estar localizada num meio mais rural, fica muito perto do centro da cidade e dispõe de bons acessos às auto-estradas e cidades vizinhas.

No presente ano letivo, esta escola conta com quinhentos e cinquenta alunos, sendo que trezentos e dezanove estudam no segundo ciclo e os restantes duzentos e trinta e nove estudam no terceiro ciclo. É uma escola bastante dinâmica, com um sítio

na internet com informações atualizadas sobre as atividades, interesses, o projeto educativo, bem como um sistema *moodle* onde os encarregados de educação podem ter acesso a todas as informações relativas aos seus educandos.

## ***2.2 Caraterização das turmas nas quais leccionei***

Durante o estágio pedagógico dei aulas a quatro turmas diferentes: 8ª B, 12º I, 10º E e 8º A. Em seguida, descrevo a turma de estágio onde implementei a atividade, 8ºA, que importa para este trabalho, bem como a turma da escola onde fui colocada este ano letivo, o 8ºA. Dada a coincidência dos nomes das turmas, sempre que me referir à turma da escola Manuel de Laranjeira escreverei a sigla ML e à turma da escola de Vilar de Andorinho usarei a sigla VA.

### ***Oitavo ano – turma A, Escola Secundária Manuel Laranjeira (ML)***

A turma é constituída por vinte e nove alunos (quinze raparigas e catorze rapazes), com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. A maior parte destes alunos vive com os pais na cidade de Espinho. São alunos extremamente exigentes com eles próprios, a meta que esperam alcançar em termos de notas é o nível cinco. Assim, demonstram interesse nas aulas e são bastante estudiosos. Contudo, seis alunos recebem apoio a matemática, sendo que um deles recebe também apoio a história.

Os encarregados de educação destes alunos são muito interessados no processo educativo dos seus educandos informando-se regularmente pelo progresso destes. Quase todos os discentes esperam concluir um curso universitário.

### ***Oitavo ano – turma A, Escola EB 2, 3 de Vilar de Andorinho (VA)***

O 8º A é uma turma constituída por dezoito alunos, nove do sexo masculino e nove do sexo feminino. A média de idades dos alunos da turma é de treze anos. Com a exceção de um aluno que é natural do Cazaquistão, todos os outros são naturais do Concelho do Porto ou V. N. de Gaia. Dez alunos moram em Vilar de Andorinho e os restantes em freguesias relativamente próximas desta.

Os encarregados de educação são, na grande maioria, as mães. Todos os encarregados de educação vêm à escola com regularidade e veem a caderneta do aluno diariamente.

Importa referir que os dois grupos partilham os mesmos fatores que influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira, que referi no primeiro capítulo do presente trabalho, ou seja, fatores externos, internos e individuais. Vila Nova de Gaia e Espinho são cidades vizinhas, situadas no litoral e com fáceis acessos a outros destinos, nomeadamente Espanha, onde um elevado número de alunos das duas turmas diz passar férias habitualmente. São alunos do ensino regular que vivem num contexto de aprendizagem da língua espanhola dentro da sala de aula e raramente têm a oportunidade de se expressar nesta língua fora do contexto escolar, a não ser através da internet, à qual a maioria tem acesso. São jovens muito motivados para a aprendizagem desta língua quer pela situação geográfica de Portugal e Espanha, quer pelo aparente facilitismo relacionado com a língua espanhola, ou mesmo para compromissos futuros relacionados com o mundo de trabalho. Os dois grupos são constituídos por alunos na maioria portugueses, que partilham e dominam a mesma língua materna: portuguesa.

### **3. Descrição e análise das atividades**

Neste capítulo, serão descritas as atividades levadas à prática durante o estágio pedagógico monodisciplinar de espanhol e nas turmas do 8ºano de ML e VA.

#### **3.1 Atividade 1: *comparar hotéis***

O manual escolar eleito para as turmas de ambas as escolas era o *Nuevo Ven 1*, da editora Edelsa. De acordo com os temas apresentados no manual, tive que criar, para a turma do 8º A, uma unidade didática que abordasse o uso e formas da estrutura comparativa dos adjetivos subordinado ao tema de *Buen Viaje*. Uma vez que esta aula, bem como os materiais, se adequavam plenamente às turmas que lecionei na escola de Vilar de Andorinho, optei por implementar as mesmas atividades nesta turma. Desta forma, poderia analisar os resultados de forma mais fidedigna e alterar alguns passos ao longo da aula, para comprovar se os resultados seriam os mesmos.

A unidade didática teve como tema “Buen viaje” e pretendia que nestas aulas os alunos fossem capazes de identificar, compreender e refletir sobre a estrutura dos adjetivos no grau comparativo; inferir o uso dos comparativos de forma oral e escrita.

**Contexto em que se insere a atividade:** as atividades de introdução, exploração e consolidação do conteúdo gramatical surgem após a exploração do tema das viagens. Na primeira aula da unidade didática, os alunos aprenderam vocabulário sobre viagens e descobriram o que é necessário para viajar de avião, bem como os procedimentos típicos. Na segunda aula introduzem-se as atividades a serem descritas após a consolidação de vocabulário sobre as viagens e o tempo atmosférico. É aliás este último tópico que introduz o tema das férias em diferentes locais de Espanha, com características atmosféricas distintas.

### **Procedimentos:**

- 1** Após visualizarem um mapa de Espanha (anexo 1) sobre as condições atmosféricas, os alunos expressam as suas preferências sobre o destino ideal das suas férias. Neste momento, os alunos de forma implícita poderiam recorrer à estrutura comparativa para eleger o seu destino favorito.
- 2** Em seguida projetei no quadro branco a imagem de dois hotéis (anexo 2) situados em locais diferentes de Espanha, com a pretensão de reverem o conteúdo cultural relacionado com as diferentes comunidades espanholas, bem como ter dois locais onde as condições atmosféricas são completamente diferentes: um na neve e o outro na praia.
- 3** Pedi aos alunos que descrevessem as imagens dos hotéis, comparando-os.
- 4** Projetei a imagem dos dois hotéis com a descrição de cada um deles e pedi aos alunos que refletissem sobre as suas diferenças, ajudando-os a usarem oralmente as estruturas corretas do comparativo.
- 5** Distribuí uma ficha de trabalho com a última imagem projetada e pedi aos alunos que realizassem os exercícios. (anexo 3)
- 6** Uma vez capazes de construir frases corretas usando as formas comparativas, os alunos completaram o último exercício da ficha. (anexo 4)

**7** Após a correção, os alunos compararam a estrutura comparativa em espanhol com a portuguesa. Intencionalmente, este passo foi aplicado apenas à turma do 8ºA de VA como forma de averiguar a eficácia de estratégias didáticas deste tipo, como forma de provar uma ideia defendida na parte teórica deste trabalho, ou seja, a eficácia de uma análise contrastiva entre duas línguas próximas como é neste caso. Assim, nas palavras de Lado,

“The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them”. (Lado: 1976, 2)

Neste momento da aula foram escritas no quadro frases como:

“O hotel A é mais acolhedor do que o hotel B” (Port.)

“El hotel A es más acogedor que el hotel B” (Esp.)

Com este tipo exercício, os alunos tomam consciência das diferenças entre as estruturas nas duas línguas, o que vai favorecer a sua aprendizagem evitando possíveis erros de transferência. Uma comparação entre duas línguas é também defendida por Durão ao referir que:

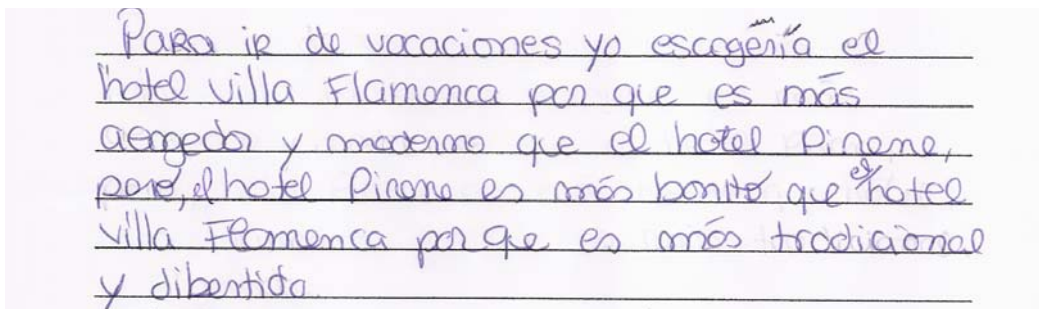
“Somos de la opinión de que si el profesor sistematiza contrastivamente aquellos aspectos de la lengua materna que presentan aparentes semejanzas con la lengua meta, podrá desarrollar o reutilizar el material pedagógico de modo realmente relevante para los alumnos, evitando pérdida de tiempo y rentabilizando el proceso de aprendizaje” (2004:288).

**10** Finalmente solicitei aos alunos que escrevessem um texto mencionando qual daqueles dois hotéis elegeriam para passar férias. O trabalho de expressão escrita é realizado numa folha à parte para posteriormente corrigir. (anexo 5)

### **Análise e avaliação da atividade no que diz respeito ao uso por parte dos alunos da estrutura comparativa do adjetivo:**

Após a correção da atividade pode verificar-se que a turma de VL apresentou 100% de usos corretos do conteúdo gramatical lecionado, ou seja, nenhum aluno cometeu erros de transferência linguística.

Um exemplo:

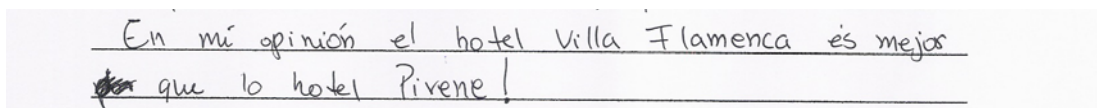


Destaca-se, neste exemplo, a palavra *dibertido* escrita de forma errada. Este é um erro que se dá por generalização da regra em termos fonéticos. A propósito deste problema, Nair Floresta Andrade Neta, no seu artigo *Aprender español es fácil porque hablo portugués*, refere:

“La distinción B/V. En portugués se distingue la "v" de la "b" fonéticamente, al contrario del español, en el que tanto la "v" como la "b" constituyen un fonema bilabial sonoro (con un alófono fricativo en posición intervocálica) mientras que en portugués la "b" es una bilabial sonora y la "v" es una labiodental sonora. A los brasileños les cuesta no hacer esta distinción.”

No artigo supra citado, a autora faz um levantamento dos principais problemas que os estudantes brasileiros encontram aquando da sua aprendizagem da língua espanhola, a maior parte dos quais se aplica de igual forma a estudantes portugueses, como é o caso do exemplo citado.

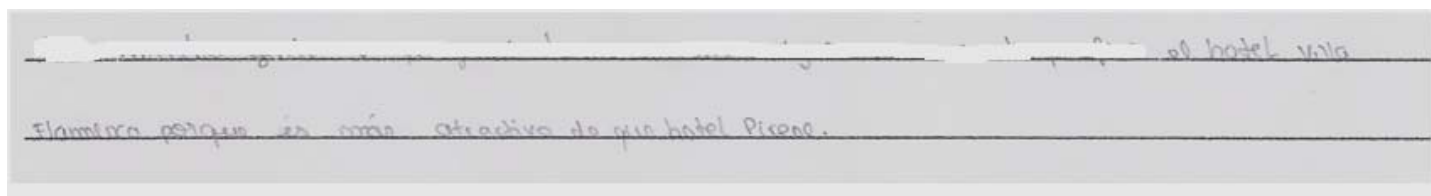
Importa referir o caso de uma aluna que havia primeiramente escrito a forma incorreta “más do que” mas que riscou o “do”, demonstrando uma tomada de consciência na altura em que estava a reler o seu trabalho escrito:



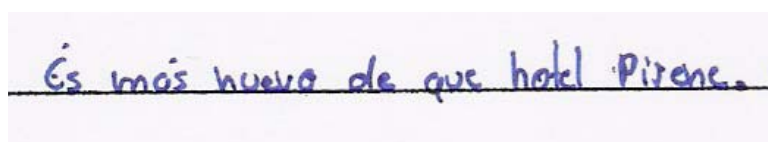
De salientar, no entanto, dois erros nesta frase: a terceira pessoa do singular do verbo ser - “és” em vez de “es” (em português existe a forma acentuada mas na segunda pessoa do singular); a colocação do artigo neutro “lo” em detrimento do artigo masculino do singular “el”. Estes são, aliás, erros muito comuns nos estudantes de níveis mais básicos.

No que diz respeito aos resultados da turma de ML, os resultados não foram os mesmos. Em vinte e nove alunos que realizaram o exercício, seis não utilizaram a estrutura comparativa do adjetivo (limitaram-se a descrever o hotel que elegeram), e nove cometeram alguns erros na aplicação do conteúdo lecionado.

Alguns exemplos:



Correção: *El hotel Villa Flamenca porque es más atractivo que el hotel Pirene.*

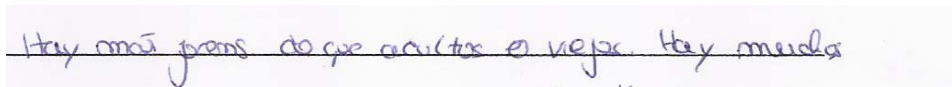


Correção: *Es más nuevo (mejor: moderno o atual) que el hotel Pirene.*

De salientar, neste exemplo, além do uso incorreto da estrutura do comparativo, a utilização incorreta do acento gráfico na segunda pessoa do singular do verbo *ser*, como aliás já foi referido noutro exemplo anterior.



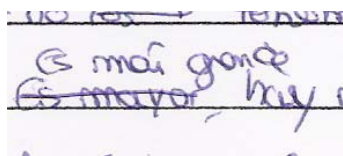
Na amostra seguinte, o aluno formou o plural da palavra “joven” de forma incorreta, sendo este também um dos erros de transferência muito comum nos aprendentes de níveis básicos.

A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in blue ink. The text reads: "Hay más jovens do que adultos en vieja. Hay meudra". The word "jovens" is a misspelling of "jóvenes", and "meudra" is a misspelling of "mayores".

Correção: *Hay más jóvenes que adultos o mayores.*

Nesta frase temos dois erros. O primeiro relaciona-se com a formação do comparativo e o segundo está presente no vocábulo “viejo”, sendo que o correto seria “personas mayores”.

O exemplo seguinte não demonstra algum erro, no entanto considere pertinente o fato de o próprio aluno ter tomado consciência do erro que havia cometido, corrigindo-o.

A photograph of a piece of lined paper with handwritten text in blue ink. The text reads: "Es más grande es menor hay". The words "es" and "hay" are misspellings of "es" and "hay" respectively, and "menor" is a misspelling of "mayor".

Conclui-se, assim, que chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre duas línguas tão próximas como o português e o espanhol revela-se um fator importante para o seu sucesso na aprendizagem, ou seja, é fundamental consciencializar os alunos para as diferenças.

Brown (2000:26) apresenta o efeito da LM do aprendente como um dos princípios mais importantes da aprendizagem de LE que podem servir como base para a prática dos professores. Segundo o autor, a tendência geral é observar a LM como a causa de interferências, de erros, já que o aluno assume que a LE funciona como a LM.

Na correção destes exercícios considere as sugestões de Isabel Gargallo (1993:121) referidas no capítulo quatro do presente trabalho: *g) Corrigir as composições dos alunos mencionando a categoria do erro (sem o corrigir) para que o aluno faça a correção fazendo uso da gramática e corrigindo-se a si próprio.* Assim,

assinalei o erro e mencionei a categoria gramatical a que estava associado. Os próprios alunos auto-corrigiram-se, tendo em conta as indicações fornecidas.

### ***3.2 Atividade 2: comparar cidades mediante uma canção***

Esta unidade didática teve como “Mi pueblo” e além de abordar léxico novo e introduzir um tema gramatical diferente, pretendia que os alunos usassem a estrutura comparativa do adjetivo de forma indutiva.

**Contexto em que se insere a atividade:** esta atividade surge como introdução ao tema sobre a cidade. O comparativo, conteúdo gramatical a ser desenvolvido no programa deste nível, emerge nesta unidade apenas de forma implícita, uma vez que já foi abordado anteriormente. Aliás, o conteúdo gramatical a ser explorado nesta unidade didática, de acordo com o manual escolar dos alunos, será a forma verbal do pretérito imperfeito. O tema da cidade surge como ponto de partida para posteriormente os alunos fazerem uma comparação entre a sua cidade nos dias atuais e como era antigamente.

#### **Procedimentos:**

Depois de escutarem a canção, preencherem a ficha de trabalho sobre a mesma (anexo 6) e de a terem corrigido, os alunos são solicitados a estabelecerem um contraste entre a cidade de que fala a canção e a sua própria cidade. Os discentes recorrem necessariamente aos comparativos de igualdade, superioridade e inferioridade de forma inconsciente, sem estarem preocupados em utilizar corretamente este item, para comparar as cidades oralmente.

Após esta exploração oral, a questionei os alunos se consideravam que a sua cidade teria sido sempre como eles a conhecem atualmente e se sabem como ela era no passado.

Introduz-se, desenvolve-se e consolida-se o conteúdo gramatical a ser explorado nesta unidade didática: a forma verbal do pretérito imperfeito.

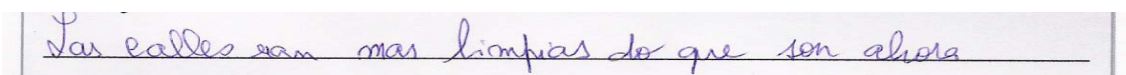
Depois de realizarem atividades sobre o tópico, pedi aos alunos, como trabalho de casa, que escrevessem três frases nas quais comparariam a sua cidade na atualidade com o

que era antigamente. Para tal teriam que solicitar ajuda aos encarregados de educação para os elucidar acerca das transformações ocorridas ao longo do tempo (anexo 7).

### **Análise e avaliação da atividade:**

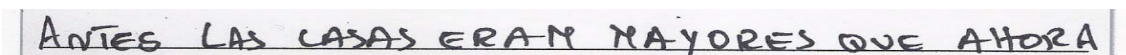
Num universo de dezoito alunos, três cometeram alguns erros tanto na construção da estrutura do comparativo como em questões relacionadas com o léxico. Esta atividade é diferente da primeira, uma vez que os alunos não estão concentrados em aplicar a estrutura correta dos comparativos, porque aprenderam este conteúdo já há algum tempo. Os alunos que erraram são aqueles que normalmente obtêm os piores resultados a espanhol bem como às restantes disciplinas. São alunos que ainda consideram que não precisam de estudar esta língua porque é muito fácil e que demonstram um nível de interlíngua muito estagnado, podendo fossilizar-se.

Os erros cometidos foram os seguintes:



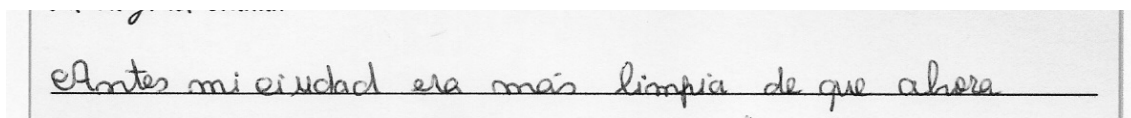
Las calles eran mas limpias do que son ahora

Correção: Las calles eran **más** limpias **que** ahora.



ANTES LAS CASAS ERAN MAYORES QUE AHORA

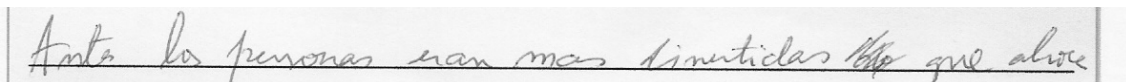
Correção: Antes las casas eran **más** grandes que ahora.



Antes mi ciudad era mas limpia de que ahora

Correção: Antes mi ciudad era **más** limpia **que** ahora.

Como em momentos anteriores houve casos em que os alunos se autocorrigiram, ao tomarem consciência do erro que haviam cometido:



A correção deste exercício foi realizada de forma diferente da anterior. Uma das já referidas sugestões de Gargallo (1993:121): *a) Elaborar uma lista de frases incorretas extraída das composições dos alunos, perante a qual, se faça com que os estudantes reflitam sobre a gravidade dos erros.*

Selecionei, assim, as frases que continham erros e escrevi-as no quadro para que os alunos descobrissem o que havia de errado com elas. Embora não tenha mencionado os nomes dos autores das ditas frases, estes identificaram-nas de imediato como sendo suas e voluntariaram-se para as corrigir. Os erros relativos à estrutura do comparativo foram corrigidos sem dificuldade. De seguida voltei a entregar os trabalhos aos alunos e pedi-lhes que os reescrevessem, sem incorreções.

Depois desta análise, podemos dizer que o aluno consciente de ter superado o nível inicial de língua, sente-se suficientemente seguro dos conhecimentos adquiridos, e frente ao esforço que supõe incrementar a competência na L2, prefere recorrer à transferência como uma estratégia mais facilitadora. O aluno aventura-se a expressar-se na L2 com muita facilidade não tendo cuidado com a utilização correta dos conhecimentos adquiridos, sendo que o perigo maior desta situação é a fossilização de alguns erros.

Os casos tratados anteriormente demonstram que na aprendizagem de línguas próximas, como o caso do português e do espanhol, as interferências da LM são a principal causa de erros proferidos pelos estudantes.

## **Conclusão**

Podemos afirmar que o ensino da língua espanhola no nosso país está ainda a dar os primeiros passos. Talvez esta seja a razão pela qual não existam muitos estudos acerca das metodologias utilizadas pelos professores que lecionam esta língua estrangeira a alunos portugueses.

A presença da língua materna dos estudantes está marcadamente presente quando estes estudam uma língua como a espanhola, o que no início da aprendizagem representa uma vantagem, uma vez que os alunos não se encontram num nível zero, compreendem bem a linguagem permitindo ao professor usar a língua estrangeira desde as primeiras aulas. Assim, a proximidade entre a língua materna (português) e a língua estrangeira (espanhol) é um aspeto positivo, já que permite um alto nível de compreensão.

O problema surge quando o aluno avança nos seus estudos. A presença da língua materna torna-se uma desvantagem, uma vez que muitas vezes interfere de forma negativa na sua aprendizagem. A sensação de que no início da aprendizagem, o aluno sente que não precisa de estudar espanhol, porque é muito fácil, desmorona-se, ele apercebe-se que afinal esta língua não é assim tão fácil e começa a sentir-se de alguma forma inseguro, criando técnicas pessoais para ultrapassar este problema como, por exemplo começar a evitar usar algumas estruturas com medo de falhar. No seu percurso de aquisição desta língua, o aluno vai criando a sua própria interlíngua, ou seja, uma língua nova que está situada entre a sua língua materna e a estrangeira e que se encontra em constante evolução, até se aproximar o mais possível da língua alvo. As interferências e a fossilização surgem como os principais dilemas, com mais relevância do que outros fenómenos como a hipergeneralização ou outros usos incorretos da linguagem padrão.

Na aprendizagem de línguas próximas, a principal fonte dos erros cometidos pelos estudantes deve-se sobretudo à interferência da língua materna. Os erros presentes na interlíngua do aluno são inevitáveis e fazem parte do seu processo de aprendizagem. O que não podemos é permitir que estes erros estacionem, fossilizem, impedindo o aluno de avançar no seu estudo. É necessário prestar especial atenção aos erros

sistemáticos, pois são estes que não permitem aceder à competência transicional dos estudantes.

O papel do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem. Cabe-lhe encontrar as melhores ferramentas didáticas para ajudar os alunos a alcançar o sucesso desejado. Assim, o método da Análise Contrastiva (na sua versão débil) pode ser um bom aliado para os professores, uma vez que vai ajudar os alunos a compreender as diferenças e similitudes entre a sua língua materna e a estrangeira, de modo a minimizar as interferências negativas geradoras de erros e a permitir a sua progressão na interlíngua.

Na parte prática do presente trabalho ficou demonstrado, através da aprendizagem da estrutura comparativa do adjetivo, que realmente a interferência da língua materna existe, e embora num primeiro momento os alunos demonstrem a assimilação correta do conteúdo, isso não significa que mais tarde não erram. Por isso, é necessário consciencializar os alunos para as diferenças entre as duas línguas e não abandonar um assunto lecionado de forma definitiva, como se pretende aliás com o estudo de uma língua estrangeira em geral.

Ao contrário do que sucede no Brasil, onde o ensino da língua espanhola já conta com bastantes anos e inclusivamente é obrigatório nas escolas, em Portugal quase não existem trabalhos de análise contrastiva entre o português e o espanhol, não há gramáticas, livros de texto ou mesmo dicionários destinados especificamente a alunos portugueses que estudam esta língua estrangeira. A existência de tais materiais didáticos seria uma boa ferramenta para ajudar os alunos a ultrapassarem os problemas originados pela interferência da língua materna.

## BIBLIOGRAFIA

ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. (2009), *Gramática de uso del español, teoría y práctica*, Madrid: SM-ele.

BAKTTHIN, M. (1997), *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.

BARALO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arcos Libros.

BROWN, H. D., (1987), *Principles of Second Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice Hall

CORDER, S. P. (1973), *Introducing applied linguistics*, Middlesex: Penguin Education

CUNHA, C.; CINTRA, L. (1984), *Nova gramática do português contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DUARTE, I.M. (2002), *Gavetas de leitura, estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*, Porto: ed. Asa.

DURÃO, A.B.A.B. (2004), *Análisis de Errores en la Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina: Eduel.

ELLIS, R. (2003), *Second Languages Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

GARGALLO, I. S., (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Ed. SINTESIS.

GARGALLO, I. S., (2004), El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. In LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S., (2004), *Vademécum para formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

GONZALEZ, P. (s/d), *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de la Laguna.

JAMES, C. (1980), *Contrastive Analysis*, Harlow: Longman.

JAMES, C, (s/d) *Cross-linguistic Awareness: A New Role for Contrastive Analysis*, University of Wales, Bangor. (Disponível em

<http://www.ucp.pt/site/resources/documents/FCH/Linguanet/Carl%20James-artigo%202.pdf> , consultado pela última vez em 31/08/2011).

KASPER, G.; FAERCH, C., (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, New York: Longman.

KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition* University of Southern California, Internet Edition 2009. (Disponível em [http://sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/Principles\\_and\\_Practice.pdf](http://sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf), consultado pelo última vez em 31/08/2011).

KRASHEN, S. (1989), *Language Acquisition and Language Education*. New York: Prentice Hall.

LADO, R., (1976), *Linguistics Across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan: The University of Michigan Press.

LICERAS, J. M. (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacía un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.

LÓPEZ, S. F. (2004), *Las estrategias de aprendizaje*. In LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S., (2004), *Vademécum para formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL

LUZ, C. (1971), *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa: Edições 70.

MARTÍN, M. M. (2004), “La adquisición de la lengua maternal (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes.” In LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S., (2004), *Vademécum para formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* Madrid: SGEL

NATEL, T.B.T. (2002) “La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?”, in *Actas XIII ASELE*. (Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0825.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf), consultado pela última vez em 31/08/2011)



Neta, N. F. A. (2001), “Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. (Disponível em [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html), consultado pela última vez em 31/08/2011)

NORRISH, J., (1983), *Language learners and their errors*, London: MacMillan.

ODLIN, T. (1989), *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

OTTONELLO, M. B., (2004) “La interlengua del hablante no nativo”, in LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S., *Vademécum para formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

PERIS, E. M., (2005) “La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas”, in *Carabela, 57: Marco común de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I)*, Madrid: SGEL

PERIS, M. (1999) “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, in *Carabela, 43: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, Madrid: SGEL

RAYA R.; CASTRO, A.; GILA, P.; LOPEZ, L.; OLIVARES, J; CAMPILHO, J., (2008) *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.

SECO, M. (1995), *Gramática esencial del español, introducción al estudio de la lengua*, Madrid: Espasa Calpe.

SIGUAN, M. (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid: Alianza Editorial, S.A.

TORREGO, L. G. (2007), *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM.

VANDRESEN, P. (1974), “Lingüística Contrastiva e Ensino de Línguas Estrangeiras”, in *Revista Brasileira de Lingüística*.

VIGÓN, S. (2004), “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”, in María Castillo Carballo *et alii*, *Las Gramáticas e los diccionarios en la*

*enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV congreso internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla.

## ANEXOS

## Anexo 1



## Anexo 2



### Anexo 3

#### ¿Vacaciones en la montaña o en la playa?

1- Fíjate en las descripciones de estos dos hoteles y coméntalos con tu compañero.

##### HOTEL PIRENE



Año de construcción: 1969

Situación: Este acogedor hotel está situado en una zona tranquila de la localidad de Vielha, en el corazón de los Pirineos, frontera entre España y Francia.

Nº de habitaciones dobles: 30

Todas exteriores (algunas con balcón); calefacción; TV; teléfono, Internet; baño completo con secador de pelo; productos de gentileza.

Servicios: Lavandería; Alquiler de bicicletas; Aparcamiento; Bares; Clases de esquí.

Tarifa: Alojamiento y desayuno 42€

Tiempo: Riesgo de lluvia fuerte, nuboso y nieve ligera.

Desde Oporto: 2h en avión

Opinión de un cliente:

“Este hotel es muy acogedor pero las habitaciones son muy pequeñas. Gracias por la simpatía de los que trabajan aquí”, Pepe.

##### HOTEL VILLA FLAMENCA



Año de construcción: 1990

Situación: Este atractivo hotel está situado en una moderna zona comercial de Nerja.

Nº de habitaciones dobles: 125

Todas están totalmente equipadas con baño con secador de pelo; TV por satélite; teléfono; caja fuerte y aire acondicionado; balcón privado.

Servicios: Bar; Ascensor; Jardines; Lavandería; Piscina; Restaurante; Animación por la noche; Solárium.

Tarifa: 70€ (sin desayuno)

Tiempo: Soleado, hace mucho calor.

Desde Oporto: 2.00h en avión

Opinión de un cliente:

“Las habitaciones son enormes y los empleados muy simpáticos”, Merche.

1- Construye frases comparando los dos hoteles utilizando las estructuras siguientes y los adjetivos del cuadro.

El hotel Pirene es **más antiguo que** el hotel Villa Flamenca.

El hotel Villa Flamenca es **menos animado que** el hotel Pirene.

El hotel Pirene es **tan lejos como** el hotel Villa Flamenca.

Atractivo  
Acogedor  
Barato  
Grande  
Pequeño  
Simpático

**3- Ahora que sabes hacer comparaciones, completa las reglas:**

3.1- El comparativo de superioridad: \_\_\_\_\_ + adjetivo + \_\_\_\_\_

Ej.: El hotel Villa Flamenca es **más moderno que** el hotel Pirene.

3.2- El comparativo de inferioridad: \_\_\_\_\_ + adjetivo + \_\_\_\_\_


Ej.: Las vacaciones en la playa son **menos aburridas que** en la montaña.



No te olvides de las **formas irregulares** de los adjetivos


**Mejor → Peor**

Ej.: El coche de Ana es mejor que el de Álvaro.



**Mayor → Menor** (en lo que se refiere a la edad)

Ej.: Merche es menor que Pepe.



Soy Pepe, tengo 9 años.

Soy Merche, tengo 7 años.

3.3- El comparativo de igualdad: \_\_\_\_\_ + adjetivo + \_\_\_\_\_

Ej.: El hotel Pirene es **tan cómodo como** el hotel Villa Flamenca.

## Anexo 5

- 1- “¿Cuál de estos dos hoteles escogerías para ir de vacaciones?; ¿Por qué?”. A través de una comparación, escribe un texto como mínimo de diez líneas contestando a estas dos preguntas.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.



## Anexo 6

- 1- Escucha un trozo de una canción sobre grandes ciudades, como la de Madrid. Rellena los espacios con las palabras del recuadro.<sup>3</sup>

saldo	evasión
	tarjeta
calle	reído
	tribu
atasco	barrio
presión	
	discreta

**"EN LA CIUDAD", Amparanoia**

En la ciudad hay mucha (a) \_\_\_\_\_, mucho (b) \_\_\_\_\_  
Hay poco (c) \_\_\_\_\_, mucho banco  
Aves de paso que se quedarán

En la ciudad  
Todo se paga con (d) \_\_\_\_\_  
Aquí la gente es muy (a) \_\_\_\_\_  
Y por la (e) \_\_\_\_\_ no te van a mirar

En la ciudad  
todo es prisa, (f) \_\_\_\_\_, coche  
(g) \_\_\_\_\_, consumo, oferta, derroche  
Busca el paraíso en tu ciudad

Flores de cemento vi crecer  
Nada es lo que te parece  
Día (h) \_\_\_\_\_, noche (i) \_\_\_\_\_

Siempre amanece  
En la ciudad  
En la ciudad  
En la ciudad  
(Y dice la trompeta "mira")

<http://www.youtube.com/watch?v=CTM1L41NpA8>

<sup>3</sup> Para profundizar tus conocimientos sobre el grupo: [www.amparanoia.com](http://www.amparanoia.com).

## Anexo 7

¡PRACTICA! Compara tu ciudad en la actualidad y como era antiguamente. Utiliza el vocabulario que has aprendido a lo largo de esta clase para escribir tres frases. ¡Pide ayuda a tus padres!

*Mi ciudad antes y ahora*

---

---

---

Actividades sobre la canción inspiradas en [http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/amparanoia\\_ciudad.pdf](http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/amparanoia_ciudad.pdf).